VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 129 Novembre - Décembre 2003

DOSSIER

Les domaines généraux de formation

2007-02637/

par Peter Hamilton et Kathleen Mauro

En ces temps où la question de l'intimidation est une préoccupation du milieu scolaire, cet article témoigne d'un projet stimulant et ouvert sur des solutions qui font appel à la prévention.

par Mario Moisan

Compte rendu d'une expérience qui nous permet de bien saisir les conditions qui facilitent la mise en place d'une équipe de cycle au primaire.

par Guy Lusignan

Observer le monde, poser des hypothèses pour éveiller chez les jeunes leur esprit scientifique, voici le point de départ de projets d'envergure dans trois écoles des Îles-de-la-Madeleine.

13

Élément essentiel de l'infrastructure du programme de formation de l'école québécoise, les domaines généraux de formation (DGF), qui constituent une nouveauté pour le milieu scolaire, sont perçus trop souvent comme une tâche supplémentaire pour les enseignants.

Ce dossier tente de réhabiliter la fonction première des DGF qui, loin de vouloir accabler quiconque, permettent de rendre l'apprentissage plus significatif et ainsi de stimuler la motivation intrinsèque.

par Nicole Gagnon et Marthe Van Neste

Le pourquoi et le comment des domaines généraux de formation

par Arthur Marsolais

par Guy Lusignan

par Mireille Blais, avec la collaboration de Francine Dulac, Sylvie Côté, Hélène Drolet, Ginette Mathieu, Suzanne Lemire et Pierre-Michel Duval

Entrevue avec Edgar Morin

Propos recueillis par Mireille Jobin

par Clément Laberge, Christine Hamel et Thérèse Laferrière

par Jacqueline Gervais

par Jacques Piette

par Mona Trudel, Jacques-Albert Wallot et Danielle Benoît

par Guy Lusignan

par Nicole Gagnon et Marthe Van Neste

Ne tirez pas trop sur mes pétales

« C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante »

Un des formateurs de la Faculté des sciences de l'éducation où j'ai étudié comparait souvent les novices que nous étions à des jardiniers capables d'assurer à l'élève le terreau le plus fertile pour lui permettre de se développer harmonieusement. Cette image est restée présente en ma mémoire tout au long de mes années d'enseignement et j'ai toujours voulu placer mes élèves dans les conditions les plus facilitantes pour inculquer des apprentissages prégnants dans leur mémoire.

Toutefois, si j'ai eu quelques déceptions, je peux maintenant reconnaître, avec le recul, qu'elles étaient souvent le résultat de l'essoufflement ressenti à courir après le temps. J'avais le sentiment d'inonder mes élèves sous une somme de connaissances qu'ils devaient maîtriser le plus rapidement possible.

Certes, ils pouvaient en rendre compte, mais les avaient-ils assimilées? Je n'en étais pas sûre et je remarquais que les transferts ne se faisaient pas toujours. Quelle surprise pour tout jeune enseignant de constater que les élèves, de façon générale, n'appliquent pas les règles apprises! Ils les connaissent, mais n'en font pas la démonstration.

Je dois dire qu'au cours de ces années d'enseignement, j'ai remarqué que certaines mesures ont été mises en avant pour permettre une grille horaire qui donnerait plus de temps aux élèves.

Nous avons allongé les heures d'enseignement, expérimenté les séances couvrant une double plage horaire et réhabilité l'enseignement par cycle, déjà présent dans les programmes. Mais globalement, les élèves ne disposaient que de peu de temps pour comprendre et réinvestir le nombre important de notions à retenir.

Pour réussir, surtout au secondaire, l'élève apprend quand « *ça compte* » et surtout pour l'examen et le reste du temps, il démontre moins d'attention et semble un peu moins actif (permettez-moi l'euphémisme!).

Ne s'agit-il pas là d'un effet du système qui dénature quelque peu la fonction même de l'école? Depuis des années, le manque de connaissances des élèves est dénoncé sur plusieurs tribunes. Pourtant, les notions essentielles sont dans les programmes et les élèves les ont apprises. Je peux en témoigner. En fait, ils savaient mais n'ont pas retenu. Les élèves ont répondu aux attentes de l'école, mais n'ont pas appris : n'est-ce pas un peu contradictoire?

Quoi d'étonnant? Combien de fois avais-je le temps de revenir sur des connaissances et de les réutiliser dans de nouvelles situations? Je pourrais vous répondre jamais, s'il n'y avait eu ces quelques expériences de travail d'équipe avec des collègues, lesquelles permettaient d'exploiter les connaissances des élèves dans des disciplines différentes. C'est lors de ces quelques éclaircies dans le tourbillon de la vie scolaire que j'ai pu être un peu plus près des besoins de mes élèves pour les guider dans leurs apprentissages et enrichir le « terreau » de leur développement. Je m'entendais dire à mes élèves cette phrase ambiguë : « Il faut savoir perdre du temps pour en gagner! »

Oui, perdre du temps à poser des questions, observer, discuter, élaborer des hypothèses, les vérifier, recopier, recommencer, relire.. et toutes ces activités peu tangibles, plus réflexives et ardues, qui sont celles de l'apprentissage et les activités essentielles de l'acquisition, qui, vous le savez, ne se font pas en un jour.

Malheureusement, ces expériences restaient trop souvent des exceptions, car la pression était forte et les échéances telles, qu'il fallait beaucoup de conviction et de persévérance pour maintenir cette façon de faire.

Pour reprendre la métaphore de mon professeur, j'ai l'impression qu'au lieu de nourrir le terreau favorisant l'apprentissage, je tirais sur les fleurs qu'étaient mes élèves au risque de leur arracher les pétales : ceux de leur motivation personnelle, de l'estime de soi, du plaisir d'apprendre, de l'engagement dans une tâche à long terme ou de l'importance de comprendre ce que l'on apprend, entre autres.

C'est inéluctable, me direz-vous, signe du progrès et de la modernité... Peut-être, mais dans un élan de postmodernité, l'école ne devrait-elle pas redonner sa place au facteur temps dans l'apprentissage? Cela permettrait à l'élève de réinvestir, réutiliser les connaissances acquises pour mieux les assimiler.

C'est aller à l'encontre d'un mouvement irréversible, croyez-vous? N'est-ce pas plutôt se donner le temps d'observer le développement des élèves, de les accompagner en leur apportant le soutien nécessaire et adapté, tel le tuteur à la plante, en réaffirmant notre rôle d'éducateur dans un contexte où nos élèves perdent parfois quelques pétales.

Camille Marchand

La prévention de l'intimidation

Les joueurs

« J'étais son souffre-douleur. Le gars m'attendait tous les matins à la sortie de l'autobus et me piquait de la nourriture. Parfois, il revenait me voir à l'heure du dîner pour en redemander… Il menaçait de me battre. Il m'a déjà bousculé et même qu'une fois, je me suis frappé la tête contre l'autobus… Je pensais tout le temps à lui et, parfois, j'avais de la difficulté à dormir. J'inventais des maladies le matin pour ne pas aller à l'école… Ça a duré un an et demi. »

Élève de 5e année

« Je fais du taxage à l'école, et j'en suis fier. Sans jeunes comme moi, il n'y aurait que des mauviettes, et des poules mouillées dans les corridors de l'école. Il y aura toujours quelqu'un pour intimider les autres et quelqu'un qui se laissera faire. Sans mon souffre-douleur, j'aurais moins d'argent, et qui ferait mes devoirs tous les jours? Moi? Jamais de la vie. Tant que je serai assez dur pour faire peur à des plus petits, je vais continuer de faire du taxage. »

Affiché en version anglaise dans le site www.stopbullyingme.ca

« C'était affreux de le voir se faire embêter tous les jours, mais je ne pouvais rien faire… Si j'avais fait quelque chose, c'est sur moi que le gars se serait acharné. »

Élève de 6e année

« Qu'est-ce que tu fais quand celui qui fait de l'intimidation est ton ami? »

Élève de 6e année

« J'étais vraiment furieux… Si je ne m'étais pas retenu, j'aurais flanqué un coup de poing à celui qui faisait de l'intimidation, alors je suis parti. »

Élève de 7e année

« Je suppose qu'on pourrait dire que c'était une forme d'intimidation, mais l'élève n'arrêtait pas de tourmenter tout le monde. Alors, dans un certain sens, il l'avait bien cherché. »

Membre anonyme du personnel d'une école

« Une fois, un élève m'a signalé un incident que l'on pourrait considérer comme un épisode d'intimidation, mais aucun autre membre du personnel ne s'en était aperçu et je n'avais tout simplement pas le temps d'entreprendre encore une autre enquête… J'étais mal à l'aise, mais je n'ai pu que lui suggérer quelques endroits sûrs où se réfugier pendant l'heure du dîner. »

Membre anonyme du personnel d'une école

Les faits

L'intimidation constitue une forme particulièrement efficace et blessante de violence. Elle se distingue des incidents de violence gratuite et même de la résolution des conflits par la violence par trois caractéristiques : la préméditation, le rapport de forces et la répétition. La préméditation lui donne de l'efficacité, le rapport de forces rend difficile toute riposte et la répétition finit par blesser profondément. Ce n'est pas parce que l'intimidation, sous différentes formes, a toujours existé que nous ne devons pas tenter d'y faire face et de l'atténuer. La définition de la violence est parfois assez ambiguë, mais apparemment, notre société a établi que la violence des adultes envers les enfants ne doit pas être tolérée, est en voie d'admettre que la violence entre adultes est également inadmissible et commence à dire que la violence entre les enfants ne sera pas acceptée.

Pour ce qui est de la définition de l'intimidation, nous nous reportons à celle du Norvégien Dan Olweus (1993), un pionnier de la recherche et de la conception de programmes d'intervention sur l'intimidation :

> « Une personne est victime d'intimidation lorsqu'elle subit à plusieurs reprises et au fil du temps les actions et les gestes de la part d'une ou de plusieurs autres personnes [traduction]. »

L'intimidation se présente sous plusieurs formes. Tout d'abord, mentionnons l'intimidation physique, qui consiste à faire appel à la violence physique ou à menacer de le faire; il y a ensuite l'intimidation verbale, qui consiste à se moquer de quelqu'un, à l'embarrasser ou à le rabaisser en public ou en privé; enfin, on parle d'intimidation indirecte lorsqu'on exclut de façon concertée une ou plusieurs personnes d'un groupe social.

On estime que, dans toute l'Amérique du Nord, de 8 à 10 p. 100 des élèves sont, à un moment ou à un autre, victimes d'intimidation. De plus, de 10 à 15 p. 100 des jeunes font de l'intimidation, et de 70 à 80 p. 100 sont témoins de ce qui se passe (Perry et autres, 1988). Enfin, un petit nombre d'élèves comptent à la fois parmi les agresseurs et les victimes.

Étant donné que, sans intervention, les pronostics sont aussi peu encourageants pour les agresseurs que pour les victimes, on évalue qu'environ 10 p. 100 de la population scolaire risque fortement d'être marquée à long terme et qu'environ 25 p. 100 risque moyennement d'être marquée à court terme (Pepler, 2002).

Pepler et Craig ont établi, à la lumière des observations systématiques sur vidéo qu'elles ont effectuées dans une école de Toronto, que les compagnes et compagnons de classe interviennent dans 11 p. 100 des incidents d'intimidation et, dans la plupart des cas, en faveur de l'agresseur. Elles ont également fait remarquer que les adultes ne s'interposaient que dans 4 p. 100 des cas, que les incidents d'intimidation duraient en moyenne 37 secondes, que les filles faisaient presque autant d'intimidation que les garçons et que 90 p. 100 des compagnons de classe interrogés trouvaient désagréable d'être témoins de ces incidents (Pepler et Craig, 1995).

Voici d'autres données statistiques qui permettent de souligner la gravité du problème :

- environ 15 p. 100 des cas d'absentéisme dans les écoles nord-américaines sont attribuables à l'insécurité qu'inspire l'école aux enfants;
- 60 p. 100 des élèves considérés comme des agresseurs chroniques entre la 6e et la 9e année avaient un casier judiciaire avant l'âge de 24 ans;
- le nombre de suicides chez les élèves qui font de l'intimidation et les jeunes qui la subissent est beaucoup plus élevé que dans la population en général, le taux étant plus important chez les agresseurs que chez les victimes (Fried et Fried, 1996);
- 66 p. 100 des tueries survenues dans des écoles nord-américaines impliquaient des élèves qui affirmaient avoir été victimes d'intimidation (Boatwright et autres, 1998).

Olweus (1992) a constaté que des programmes d'intervention scolaire complets, bien ciblés et bien conçus, pouvaient contribuer à réduire de près de la moitié les cas d'intimidation et de victimisation.

Malheureusement, on entretient, au sujet de l'intimidation, un certain nombre de mythes qui expliquent pourquoi des adultes et des élèves évitent d'intervenir :

- les victimes sont responsables de leur état;
- l'intimidation fait partie de l'enfance;

- les agresseurs arrêteront si l'on n'y prête pas attention;
- les victimes ont simplement besoin d'apprendre à se défendre (et à s'endurcir);
- les agresseurs finissent par lâcher prise avec le temps;
- la meilleure façon de réagir est de donner à son agresseur une bonne raclée (c'est parfois ce que conseillent les parents).

Dans le présent article, nous relatons quelques-unes des expériences que nous avons vécues en tant que cliniciens chargés d'examiner le problème de l'intimidation dans huit écoles primaires en milieu rural et une école secondaire de la Commission scolaire Eastern Townships, soit l'école secondaire Massey-Vanier High School de Cowansville. L'effectif scolaire des écoles primaires se situait entre 45 et 375 élèves et celui de l'école secondaire, à environ 950 élèves.

Après des années d'intervention auprès d'un nombre incalculable d'enfants manifestant des troubles du comportement, il nous est apparu clairement qu'une bonne partie de ces jeunes étaient soit victimes d'intimidation à l'école, soit des agresseurs ou, à l'occasion, qu'ils pouvaient occuper les deux rôles. Nous avons également constaté que ces jeunes adoptaient un comportement conforme ou en réaction au système hiérarchisé qu'était celui de leur école. Le phénomène d'intimidation et de victimisation pouvait en quelque sorte se perpétuer à l'intérieur de ce système. C'est pourquoi nous avons estimé que le meilleur moyen d'y faire face et de l'atténuer était de centrer nos efforts sur ce système.

L'évolution d'une intervention systémique

Dans notre expérience en tant que cliniciens de première ligne en milieu scolaire, ce ne sont pas les occasions d'élaborer des programmes d'intervention portant sur l'intimidation et la victimisation qui ont manqué. Plusieurs facteurs nous ont poussés à concevoir des programmes et à les améliorer. Des tragédies qui ont touché le monde, plus particulièrement les tueries dans les écoles Columbine et Taber, ont vite eu pour effet de susciter une anxiété généralisée et palpable dans nos classes, tant au primaire qu'au secondaire. En même temps, les révélations de jeunes élèves du primaire concernant les rituels d'intimidation humiliants pratiqués à bord de certains autobus scolaires ont créé une véritable onde de choc au sein d'un milieu scolaire particulier. Dans cette affaire, l'administration a, pour des raisons humanitaires et politiques, ouvert son école à un type relativement nouveau d'intervention. Il semble alors que l'administration, le personnel enseignant et professionnel, tout comme le personnel de soutien, s'entendaient pour dire qu'il fallait intervenir, et vite.

Ce n'est qu'après avoir convié le personnel à quelques réunions de présentation que nous avons pris conscience de la tâche colossale qui nous attendait. L'instauration d'un programme de sensibilisation d'une durée de six semaines dans les classes nous a tout à coup semblé une solution dérisoire en réponse à un problème aussi envahissant que celui de l'intimidation dans les écoles. Nous avons donc décidé de nous lancer à fond dans le projet et demandé au personnel si nous pouvions faire appel à nos propres compétences en thérapie pour revenir sur nos pas et effectuer une évaluation appropriée. Évidemment, l'évaluation allait porter sur l'expérience des élèves en tant qu'agresseurs, victimes et témoins. Toutefois, à la grande surprise de bien des gens, nous avons également suggéré d'évaluer les membres du personnel et leur système de croyances à l'égard de la violence ainsi qu'à l'égard de la discipline.

Comme c'est le cas en contexte de thérapie familiale, les membres du personnel nous ont demandé de les suivre avant de consentir à nous dévoiler leurs préoccupations. Nous avons reconnu que c'était d'abord à nous, en tant que cliniciens, qu'appartenait la responsabilité d'apporter un changement. Nous pourrions alors accompagner la « famille scolaire » vers le changement en instaurant un climat de confiance, en obtenant la permission d'observer les rapports entre les membres du personnel, puis en donnant une rétroaction et des suggestions (Anderson et Stewart, 1983).

C'est ainsi que nous nous sommes engagés sur un chemin tortueux, parfois aux côtés d'un personnel contrarié. Au départ, nous avons cerné les attitudes de chacun et de chacune à l'égard de la discipline. Cela nous a permis d'établir, en collaboration avec le personnel, un « code de vie ». Ce code s'est transformé en un ensemble convivial de principes à être mis en pratique par l'ensemble du personnel et des élèves. Le message essentiel et implicite véhiculé par le code était le suivant : les comportements fautifs adoptés par les enfants doivent pour la plupart être corrigés par la sensibilisation. Les infractions graves devaient certes être punies, mais il fallait plutôt faire connaître les comportements qu'il convenait d'adopter pour corriger les comportements fautifs courants. Nous présentons ci-dessous une version abrégée de ce code pour aider les lecteurs et les lectrices à comprendre les valeurs qu'il vise à favoriser.

J'apprends à me connaître, à développer ma personnalité et mon indépendance et à exploiter mes talents.

J'apprends à bien m'entendre avec les autres, à les comprendre et à vivre en paix à leurs côtés.

Je prends soin de mon école et de sa cour, par exemple je mets mes déchets à la poubelle, et j'apprends à en faire un lieu agréable et accueillant.

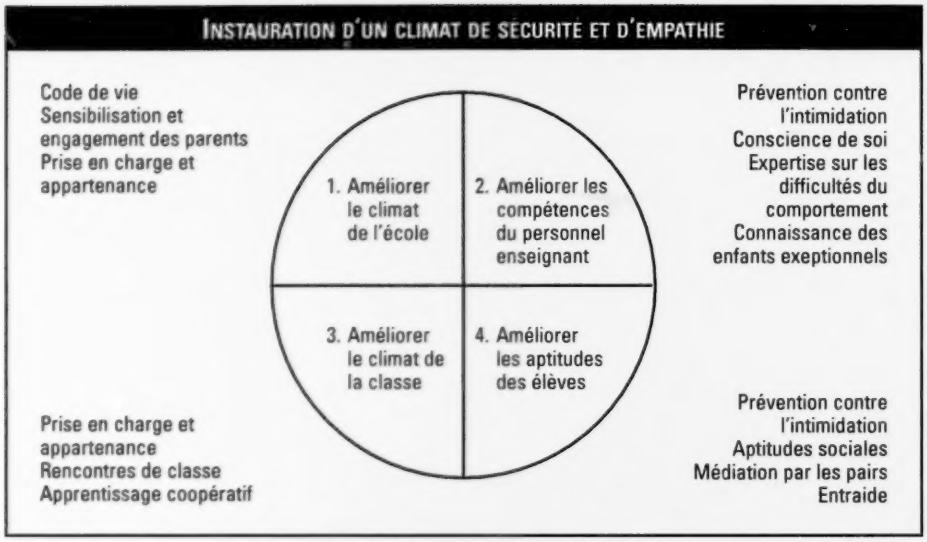
J'apprends à organiser mon temps et mes affaires, à me concentrer sur mon apprentissage et à faire mes travaux.

L'établissement de ce code de vie a fait réaliser au personnel que la majeure partie des élèves devait aborder la discipline suivant une démarche modérée. Nous avons alors constaté qu'un plan à long terme s'imposait. La transition d'une démarche stricte à l'égard des élèves vers cette nouvelle approche s'est faite de façon graduelle, mais authentique. Nous avons assisté à un changement de conception : au lieu d'exiger une intervention exclusive auprès des élèves et un renforcement de la discipline autoritaire, on a pris conscience du fait que l'école dans son ensemble devait adopter une nouvelle base de connaissances et une démarche disciplinaire modérée et assurée.

Bien vite, nous allions mettre au point un outil qui allait aider l'école à mesurer les moyens qu'elle mettait en œuvre pour assurer la sécurité des élèves, à tous les niveaux. Il était trop tôt, selon nous, pour instaurer un programme de prévention contre l'intimidation dans une école qui avait encore du travail à faire sur le chapitre de la sécurité. Par ses travaux, Ronald Stephens (1998), du National School Safety Center (Centre national pour la sécurité dans les écoles), nous a également permis de comprendre les composantes de la sécurité à l'école. Plus près de nous, des commissions scolaires menaient des études et faisaient connaître leurs paradigmes concernant la sécurité à l'école (Centre of Excellence for Behavioural Management, 2001).

Nous avons jugé pratique d'utiliser l'illustration ci-après pour aider les écoles à examiner leurs façons de faire, ainsi que celles qu'elles pourraient adopter pour promouvoir la sécurité.

Le processus illustré sommairement peut prendre du temps, surtout si l'école est aux prises avec des familles en crise et des enseignants et enseignantes qui ont déjà l'impression d'être surchargés. Tout notre travail de préparation du



personnel s'effectuait en dehors de l'horaire scolaire normal, les rencontres ayant lieu après les heures de classe. On faisait souvent pression sur nous pour que nous nous dépêchions et allions droit au but. Toutefois, nous avions la conviction que, pour établir un programme efficace et sensé de prévention, il fallait d'abord créer une solide cohésion entre les membres du personnel, bien connaître la discipline, élaborer un code de vie approprié et disposer des ressources à consacrer au petit pourcentage d'élèves violents.

L'INTERVENTION EN CLASSE : UN PROGRAMME DE PRÉVENTION CONTRE L'INTIMIDATION

Comme nous l'avons indiqué plus haut concernant l'évolution de la sécurité à l'école, les programmes ciblés de prévention contre l'intimidation ne constituent qu'un des ingrédients essentiels. Dans le cadre de notre travail, on nous demande (et nous le suggérons) de coordonner et d'effectuer divers types d'intervention dans les neuf écoles sous notre responsabilité. Le plus souvent, et lorsque le moment est bien choisi, nous proposons un programme en classe d'une durée de huit à dix semaines à raison d'une séance hebdomadaire de 45 minutes. Nous avons constaté que les élèves les plus avancés sur le plan du développement et, par conséquent, les plus réceptifs étaient ceux et celles de la 5e à la 7e année. Le programme que nous appliquons le plus souvent s'appelle *Bully-Proofing Your School* (Prévenez l'intimidation dans votre école) (Garrity et autres, 2000). Les différents programmes présentent toujours les mêmes caractéristiques. Nous avons animé un nombre incalculable de ces programmes en classe au cours des cinq dernières années et sommes sur le point de former le personnel enseignant et certains techniciens et techniciennes en éducation spécialisée à le faire.

Lorsque nous travaillons avec la classe, nous commençons par souligner que tant l'élève qui fait de l'intimidation que l'élève intimidé ont besoin du soutien d'une majorité empathique et que le programme n'a pas pour objectif de dépister ni de punir les agresseurs. Après avoir demandé aux élèves de définir ce qu'est l'intimidation (ce que les jeunes font facilement), nous leur expliquons quelques-unes des caractéristiques des agresseurs et des victimes. Encore une fois, les élèves comprennent facilement ce dont il s'agit. L'empathie est constamment reconnue et encouragée tout au long de l'intervention.

Nous ne saurions trop insister sur le fait que cette empathie est déjà très présente dans les groupes. L'instauration d'un climat dans lequel l'élève peut manifester et exprimer en toute sécurité de l'empathie de façon bienveillante et utile devrait être le véritable objectif des adultes appelés à intervenir.

Une discussion, suscitée spontanément par les scénarios anonymes proposés par les élèves, permet ensuite de montrer comment distinguer les conflits normaux, les taquineries et le flirt de l'intimidation blessante et du harcèlement sexuel. C'est là que les enfants doivent vraiment s'arrêter pour analyser ce qui leur arrive personnellement et ce qui se passe chez leurs compagnons et compagnes de classe, pour être à l'écoute de leurs sentiments et pour examiner le rôle qu'ils et elles y jouent.

Les témoignages des jeunes qui assistent à des scènes d'intimidation sont souvent très émouvants à cette étape-ci. Ils marquent pour eux un moment de thérapie important dans le cadre de l'intervention, et également pour l'enseignant ou l'enseignante qui observe. Immanquablement, un élève confie qu'il ou elle connaissait quelqu'un qui se faisait harceler, n'a rien fait et se sentait encore plus malheureux après coup. Ces discussions contribuent considérablement à démontrer à toutes les personnes intéressées qu'il existe déjà une majorité empathique et qu'une personne qui déciderait de venir en aide à une autre pourrait bien trouver le soutien dont elle a besoin.

Il arrive souvent que, pendant nos séances, une personne en rabaisse ouvertement une autre et que toute la classe éclate de rire. Nous exploitons cette situation lorsqu'elle se présente. Après avoir analysé les sentiments que peuvent éprouver les gens pendant ces épisodes et leur cheminement quant au choix des actes à poser, de nombreuses personnes, selon nous, sont mieux placées pour assumer la responsabilité de leurs actes. Une blague humiliante n'aura pas du tout le même effet si personne dans la classe ne rit.

Ensuite, nous invitons les élèves à explorer les stratégies pouvant être employées lorsqu'ils ou elles sont victimes d'intimidation ou en sont les témoins. Les scénarios proposés par les enfants donnent lieu à des jeux de rôles, et nous en profitons pour établir des généralisations en transposant le comportement empathique à l'extérieur du groupe. C'est une étape très délicate pour les jeunes. Nous estimons que les enfants doivent se sentir à l'abri des représailles (de la part de l'agresseur, des compagnons et des compagnes de classe ou des adultes) s'ils décident d'agir. C'est ici que le travail de préparation du milieu scolaire dans son ensemble (le personnel enseignant, l'administration, le personnel de soutien et les parents) sera mis à l'épreuve, et c'est pourquoi nous croyons que ce travail doit être fait bien avant que le programme d'intervention en classe soit mis en place. Si le peu d'élèves qui décident de venir en aide se brûlent en cours de route, l'école pourrait se transformer et être encore plus dangereuse qu'elle ne l'était avant l'intervention.

Dans la mise en œuvre du programme en classe, certains enfants nous abordent inévitablement pour nous confier qu'ils ou elles sont intimidés ou encore, mais c'est plus

Photo : Denis Garon

rare, font eux-mêmes de l'intimidation. Ces jeunes comptent parmi les 20 p. 100 qui sont très touchés par la dynamique de l'intimidation et qui ont besoin d'une intervention plus approfondie que celle que requiert l'ensemble des élèves. Nous essayons encore de comprendre comment il convient d'organiser et d'orienter ces sous-groupes de jeunes qui font de l'intimidation ou qui sont intimidés et qui sont identifiés comme tels. Cette pièce du casse-tête est essentielle si l'on veut répondre aux besoins des jeunes les plus touchés. L'intervention auprès des jeunes qui sont intimidés est axée sur la perception que ces derniers ont des raisons pour lesquelles on s'en prend à eux, ainsi que sur l'estime d'eux-mêmes et leur capacité de s'affirmer. L'intervention auprès des jeunes qui font de l'intimidation est plutôt centrée sur la capacité de ces derniers de faire preuve d'empathie ainsi que d'assumer la responsabilité de leurs actes et de leurs erreurs de jugement.

En terminant, voici quelques anecdotes tirées de notre expérience dans les écoles et qui témoignent des possibilités qu'offre l'instauration d'un climat d'empathie à l'école. Une des écoles a conçu de petites cartes de « flagrant délit » que tous les membres du personnel devaient remettre aux jeunes surpris en train d'en aider d'autres. Ailleurs, des élèves de 6e année ont eu l'idée de présenter des jeux de rôles aux groupes de 1re, de 2e et de 3e année de leur école pour démontrer qu'il n'y avait pas de faute à inclure des jeunes qui sont les cibles de railleries dans leurs jeux ni à dire à quelqu'un d'arrêter de se moquer de quelqu'un d'autre. Enfin, il y a eu un moment très touchant, où un garçon souffrant d'embonpoint nous a livré son témoignage. Ayant quitté Londres, en Angleterre, pour emménager en Estrie, le jeune garçon a expliqué en détail comment on l'insultait et le bousculait tous les jours sur le chemin de deux écoles qu'il avait fréquentées à Londres. Il a révélé qu'il était terrifié à l'idée que son cauchemar se poursuive dans sa nouvelle école. Puis, visiblement soulagé, il a conclu en disant que « rien ne s'est passé ». La classe était excessivement attentive et, en même temps, il y régnait une atmosphère où il était entendu que rien n'aurait pu se produire, une atmosphère imprégnée d'un silencieux sentiment de fierté.

Pour conclure

Aider une école à instaurer les bases sur lesquelles s'appuiera un programme de prévention contre l'intimidation peut prendre beaucoup de temps. Soulignons ici que lorsque le personnel se joint à l'administration pour élaborer un « code de vie » ainsi qu'un mode systématique de gestion des infractions graves, c'est qu'il est prêt à lancer le projet. Il est davantage probable que les leçons soient appliquées dans le quotidien de l'école et non remisées sur les tablettes quand les spécialistes quitteront l'école si le personnel participe au programme dès le départ.

Nous croyons que le personnel enseignant est en mesure de reconnaître facilement les problèmes et les besoins propres à son école, mais a souvent besoin qu'on l'aide à choisir les bons moyens en vue d'un changement. C'est pourquoi nous considérons de nombreuses demandes d'intervention auprès de jeunes éprouvant de graves difficultés du comportement comme des occasions de brosser un tableau du climat général de l'école sur le plan de la sécurité.

En dernier lieu, il convient de souligner qu'au cours de la quarantaine d'années d'expérience que nous cumulons en clinique, nous n'avons probablement jamais connu autant de moments de thérapie enrichissants que dans les classes de prévention contre l'intimidation. Les enseignants et les enseignantes qui restent en classe avec nous partagent également ces moments, comme tous les élèves de leurs groupes. Notre participation dans les programmes de prévention contre l'intimidation a été gratifiante tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. Nos interventions auprès des enfants et du personnel enseignant nous offrent la chance de nous sentir un peu moins impuissants dans le monde effrayant dans lequel nous vivons et de répandre un peu de paix dans notre environnement immédiat.

M. Peter Hamilton est psychoéducateur et Mme Kathleen Mauro est psychologue à la Commission scolaire Eastern Townships.

Références bibliographiques

ANDERSON, L. et S. STEWART. *Mastering Resistance*, New York, Guilford Press, 1983.

BOATWRIGHT, B. H., T. A. MATHIS et S. S. SMOTH-REX. *Getting Equipped to Stop Bullying*, Minneapolis, Educational Media Corporation, 1998.

BOWEN, F. et autres. « La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire », dans VITARO, F. et C. GAGNON, *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 165-229.

CENTRE OF EXCELLENCE FOR BEHAVIOUR MANAGEMENT. *Elements of a Safe School*, document de travail, Saint-Lambert, Commission scolaire Riverside. Adresse Web : edegosgtoni@rsb.qc.ca.

COUTURE, C. et autres. « ASTUS : document d'information et guide d'intervention à l'intention de l'équipe-école », Québec, Corporation école et comportement, 2002.

DEBARBIEUX, É. « Le professeur et le sauvageon : violence à l'école, incivilité et postmodernité », *Revue française de pédagogie*, n° 123, 1998, p. 7-19.

FRIED, S. E. et P. FRIED. *Bullies and Victims : Helping Your Child through the Schoolyard Battlefield*, New York, Evans and Co., 1996.

OLWEUS, D. « Bullying among School Children : Intervention and Prevention », dans PETERS, R. D., R. J. McMAHON et V. L. QUINCY (dir.), *Aggression and Violence throughout the Lifespan*, Newbury, Californie, Gage Publishing, 1992.

OLWEUS, D. *Bullying at School : What We Know and What We Can Do*, Oxford, Blackwell Publishers, 1993.

PEPLER, D. *Presentation at McGill Symposium on Bullying, sponsored by Child and Adolescent Clinic of Allan Memorial Institute of Royal Victoria Hospital and McGill Department of Psychiatry, October 2002*, Montréal, 2002.

PEPLER, D. J. et W. M. CRAIG. *Report to Toronto Board of Education*, Toronto, LaMarsh Centre for Research on Violence and Conflict Resolution, York University, 1995.

PERRY, P. G., S. J. KUSEL et L. C. PERRY. « Victims of Peer Aggression », *Developmental Psychology*, vol. 24, n° 6, 1988, p. 807-814.

STEPHENS, R. *United States House of Representatives Hearing on Understanding Violent Children*, National School Safety Center, Subcommittee on Early Childhood Youth and Families, Committee on Education and the Workforce, [En ligne], 28 avril 1998, [www.nsscl.org/witness/testimon.htm].

Sites webs :

[www.csdm.qc.ca/pv/] : Références Web en prévention de la violence. Un site riche d'information : données sur les programmes de prévention, outils d'intervention, textes et références diverses sur l'intimidation et le taxage.

[www.aqps.qc.ca] : Association québécoise des psychologues scolaires. Un dossier complet sur le phénomène de l'intimidation à l'école.

[www.teljeunes.com/thematiques/n/index.asp] : Un dossier centré sur l'action, dans lequel on trouve de l'information sur les différentes formes d'intimidation et leurs conséquences, des plans d'intervention, etc.

Installer le travail en équipe de cycle

La réforme de l'éducation, amorcée depuis déjà quelques années, transporte jusque dans les classes des changements considérables de nature pédagogique et didactique. Parmi ceux-ci, l'idée d'organiser les dispositifs pédagogiques sur une base pluriannuelle suscite encore bien des interrogations chez les différents acteurs du système scolaire.

Le propos du présent article n'est pas de définir en quoi consiste une organisation pédagogique par cycles d'apprentissage, pas plus que de la justifier. Nombre d'auteurs l'ont fait et leurs écrits sont facilement accessibles pour les équipes qui en sont là dans leur cheminement. Comme cette modalité de travail nécessite une nouvelle forme de coopération, à faire naître dans bien des milieux, entre éducateurs, il est légitime aussi de chercher à savoir comment l'installer. C'est donc pour répondre à cette question que, de mon expérience d'accompagnement auprès d'équipes-écoles du primaire, j'ai dégagé cinq étapes pour y arriver. Toutefois, j'invite le lecteur à la prudence : il ne s'agit pas d'une recette infaillible. Des équipes y sont arrivées différemment, d'autres pourraient y parvenir autrement. Cependant, pour celles qui cherchent à savoir comment cela a été possible dans certaines écoles, l'article qui suit leur fournira, je l'espère, une base de réflexion et d'action.

Les éléments d'un contexte favorable

Une organisation pédagogique sous forme de cycles d'apprentissage, c'est l'organisation du temps d'apprentissage, de l'espace, des regroupements d'élèves, des contenus, des activités d'apprentissage, etc., qu'adopte une équipe de cycle de manière à offrir constamment ou, du moins, le plus souvent possible des situations qui contiennent un potentiel réel d'apprentissage pour chaque élève du cycle. Le travail de collaboration entre enseignants qui devient nécessaire, certains diront incontournable, impose des modifications importantes dans les façons de faire habituelles des écoles. C'est de plus une tendance forte observée dans plusieurs systèmes éducatifs en rénovation eux aussi. Il s'agit donc de ne pas « brûler » une idée prometteuse en se précipitant dans l'action sans s'assurer d'un contexte favorable à sa mise en place.

Reconnaître le travail entre enseignants déjà présent à l'école même s'il n'emprunte pas une équipe de cycle

Dans chaque école existe sous une forme ou sous une autre la concertation entre les professionnels. La reconnaître et s'appuyer sur celle-ci pour se lancer le défi de l'utiliser dans le but de mieux répondre à des besoins spécifiques d'apprentissage chez les élèves, voilà qui peut s'avérer rassurant et stimulant pour l'équipe. La direction d'école joue là un rôle crucial pour la mise en place d'un réel travail en équipe de cycle.

Éviter l'approche à priori un modèle

Bien des équipes-écoles sont à la recherche de modèles d'organisation des cycles d'apprentissage : bouclage (*looping* ou cycle d'apprentissage pluriannuel)? décloisonnement modulaire? classe selon la famille ou les groupes de besoins? dyade d'enseignants? classe multiprogramme? Plutôt que de chercher « le » modèle à appliquer, les écoles ont intérêt à s'interroger préalablement sur le but à atteindre. L'organisation pédagogique par cycles d'apprentissage n'est pas un but, mais un moyen de plus que se donne une équipe d'enseignants afin de favoriser la réussite de tous les élèves. Conséquemment, une équipe n'a pas avantage à figer son organisation selon un modèle. Elle doit plutôt s'inspirer des modèles existants pour mettre en place l'organisation qui convient aux apprentissages ciblés et pour une période qu'elle juge pertinente. Conjuguer rigueur et souplesse vaut mieux que d'adopter un modèle. Ainsi, une équipe optimisera ses choix si elle les évalue à l'aide de questions comme celles-ci : « Par l'organisation mise en place, quels apprentissages avons-nous rendus possibles? Selon les apprentissages que nous avons ciblés, quelle organisation les favoriserait? Qu'est-ce que nos élèves apprendront de plus ou de mieux que ce que chaque enseignant pourrait prendre en charge par lui-même? » Le travail en équipe de cycle est exigeant. Il nécessite du temps, des discussions et des consensus entre professionnels, sans toutefois nier leurs différences individuelles. Les enseignants doivent y trouver des avantages concrets pour une meilleure réussite des élèves, sinon l'essoufflement aura raison en peu de temps des efforts consentis. « Comment notre collaboration, notre concertation, notre échange d'expertise favorisent-ils une meilleure réussite de nos élèves? Pour quels apprentissages de mes élèves ai-je besoin de mes collègues du cycle? de l'école? Comment cela nous soutient-il pour mieux tenir compte des différences entre les élèves? Quels moyens notre cycle entend-il mettre en place? » sont autant de questions qui aident l'équipe à créer sa propre organisation ou son propre modèle ou encore à en adopter un.

Considérer le travail en équipe de cycle comme un processus et non comme un événement

L'équipe qui fait ses premiers pas dans un travail en équipe de cycle s'engage dans un long processus au cours duquel elle apprendra de façon progressive à agir de plus en plus efficacement par des actions concertées et par des responsabilités partagées. Passer d'une culture individualiste à une culture de responsabilités collectives ne se produit pas en quelques semaines ni en quelques mois. D'ailleurs, plus une équipe-école a adopté et développé antérieurement des habitudes de travail entre ses membres, plus elle chemine rapidement vers une organisation fructueuse de ses cycles. Le travail en équipe de cycle n'est pas le fil d'arrivée, mais une ligne de départ sur laquelle des enseignants se regroupent professionnellement pour « faire équipe ». Contrairement à ce qui est souvent affirmé, il n'est pas nécessaire que les coéquipiers soient tous convaincus à l'avance du bien-fondé d'une telle forme de travail. Qu'ils y voient un potentiel de bénéfices pour les élèves ou qu'ils acceptent simplement de « jouer le jeu » sous le leadership d'un pédagogue crédible peut suffire. À la condition cependant d'y « voir » assez tôt des atouts pour une meilleure réussite des élèves.

S'assurer de la présence à la coordination affirmée et exercée assumé par un membre de l'équipe-école ou de l'équipe de cycle

Le quotidien de la vie dans les écoles joue habituellement peu en faveur d'un travail régulier en équipe de cycle. Notre conception séculaire de l'organisation des écoles n'est jamais très loin : UN groupe d'élèves du même âge, UNE année scolaire, UN enseignant. Dans le cas des équipes de cycle, la présence d'un leader est essentielle. Ce dernier regroupe les personnes et motive les troupes. Il doit de plus être le « gardien » du but

à atteindre, rappeler les cibles choisies par l'équipe, susciter la réflexion et encourager les initiatives collectives.

Faire de l'organisation pédagogique par cycles d'apprentissage un lieu de convergence

Depuis le début de la présente réforme jusqu'à tout récemment, les enseignants ont vu apparaître, les uns après les autres, des éléments qui leur semblent épars : mise en œuvre d'une solution de rechange au redoublement, nouvelles responsabilités dévolues à l'école, différenciation pédagogique, plan de réussite, etc. Ils forment pourtant un archipel cohérent. Cependant, pour les enseignants, des ponts restent à construire. L'organisation pédagogique par cycles d'apprentissage peut devenir le lieu de convergence de ces dispositifs afin qu'ils concourent à une meilleure réussite des élèves. Les équipes qui les intègrent plutôt que de les accumuler ou de les juxtaposer vivent moins d'éparpillement et plus de cohérence. Par exemple, dans les équipes-écoles où l'on se sert du travail en équipe de cycle comme d'un levier pour actualiser le plan de réussite, cette intégration voit le jour.

Les éléments d'une dynamique favorable

- Reconnaître le travail entre enseignants déjà présent à l'école même s'il n'engage pas une équipe de cycle
- Éviter d'appliquer a priori un modèle
- Considérer le travail en équipe de cycle comme un processus et non comme un événement
- S'assurer de la présence d'un leadership affirmé et reconnu, assumé par un membre de l'équipe-école ou de l'équipe de cycle
- Faire de l'organisation pédagogique par cycles d'apprentissage un lieu de convergence

Des étapes pour installer le travail en équipe de cycle

Première étape : élaborer un référentiel commun

Avant de travailler sous le couvert d'une organisation pédagogique par cycles d'apprentissage, l'équipe-école doit s'entendre sur ce qu'il en est. Trop souvent, on se précipite dans l'action. On applique une nouveauté, une approche, une technique, sans prendre au préalable le temps qu'il faut pour s'assurer d'une compréhension univoque. En élaborant un référentiel commun, l'équipe se donne des points de repère qui lui permettront de répondre à la question : « Comment saura-t-on que l'on travaille réellement en équipe de cycle? » L'élaboration d'un référentiel commun se fait à partir des représentations individuelles (ce que chacun pense que c'est) desquelles on dégage les convergences et l'on modifie les connaissances. Il y a trois ans, l'équipe de l'école Saint-Jean-Baptiste/Sainte-Marie de Val-David a élaboré son référentiel qui se lit comme suit : « Une organisation pédagogique en cycles d'apprentissage, c'est une équipe d'enseignants et de spécialistes, c'est de la coopération à l'intérieur du cycle, c'est pour profiter d'une expertise plus variée, c'est pour partager des expériences, c'est pour partager des responsabilités, c'est pour partager les planifications, c'est devenu quasiment nécessaire avec des programmes par cycles basés sur le développement de compétences, c'est un moyen de plus à notre disposition et non une obligation ou un but, c'est dans le but d'atteindre une réussite pour tous grâce à un meilleur suivi. »

Deuxième étape : créer l'espace-temps nécessaire

Sans un temps précisément réservé au travail en équipe de cycle, celui-ci ne peut s'actualiser. Par exemple, des écoles ont adopté la formule qui consiste à concentrer en quatre jours et demi le temps hebdomadaire nécessaire à l'enseignement-apprentissage. Ailleurs, des écoles procèdent sur libération des enseignants. Cette façon de faire suscite cependant des interrogations chez ceux-ci. Comment se réunir assez souvent pour être efficaces sans pénaliser les élèves par des suppléances régulières et répétées? L'expérience de certaines écoles démontre que des réunions peu fréquentes, par exemple deux ou trois heures toutes les six à huit semaines, ne suffisent pas. C'est grâce à la fréquence élevée des réunions que s'accroît pour les enseignants la possibilité d'expérimenter une réelle coopération centrée sur les apprentissages des élèves. Présentement, il semble que les dispositifs de la convention collective des enseignants ne jouent pas en faveur de la création de cet espace-temps nécessaire. Les écoles qui y arrivent malgré tout ont un nombre suffisant de professionnels passionnés et engagés.

Dès ses premières rencontres, l'équipe de cycle devrait conserver des traces écrites de son travail collectif. Celles-ci serviront, entre autres choses, à mesurer éventuellement le chemin parcouru.

Troisième étape : mettre en évidence un problème à résoudre (un défi à relever) sur les apprentissages

Solidariser l'équipe de cycle par la recherche collective de solutions lui permet de se « rencontrer » sur le plan professionnel. Par exemple, à l'école de la Vallée de Saint-Sauveur-des-Monts, l'équipe du deuxième cycle a retenu comme défi la gestion des écarts importants entre les niveaux de compétence en lecture des élèves.

Dans certaines équipes, le travail en équipe de cycle peut se désamorcer (ou simplement ne pas s'amorcer) à cause de différends personnels. Jouer la carte des préoccupations professionnelles communes aide à passer outre. Habituellement, la réflexion entreprise dans le contexte du plan de réussite offre des pistes quant aux défis auxquels fait face l'équipe d'enseignants. De plus, sans l'établissement d'un défi commun lié aux apprentissages, l'équipe de cycle risque de traiter davantage de sujets connexes, tels les règlements de l'école ou l'organisation d'un événement ponctuel, que de l'enjeu principal : offrir des situations qui contiennent un potentiel réel d'apprentissage pour chaque élève du cycle.

Quatrième étape : se donner des cibles à atteindre à court terme et à long terme

Une fois le problème repéré, l'équipe de cycle s'entend sur des cibles à atteindre à court terme et d'autres à long terme. Outre qu'elles solidarisent l'équipe de cycle, les cibles aident à garder le cap. Sans elles, cela peut être l'éparpillement ou le surplace. Des cibles à court terme incitent l'équipe de cycle à entrer en action sans tarder, alors que celles à long terme augmentent la persévérance dans l'action tout en donnant du temps pour « faire les choses ».

Pour réguler ses actions, l'équipe de cycle doit remettre en question périodiquement ses choix : « Comment ce que nous mettons en place nous rapproche-t-il de nos cibles? »

À l'école Saint-Jean-Baptiste/Sainte-Marie de Val-David, les enseignants ont créé un napperon de travail pour chaque cycle sur lequel se trouvent au recto leur référentiel commun (figure 1) et au verso leurs cibles (figure 2). Lorsqu'ils se réunissent, ils « mettent la table » et ont sous les yeux ce qui leur permet de garder le cap…

Dans sa recherche de moyens pour atteindre ses cibles, l'équipe de cycle doit s'appuyer autant sur les besoins d'apprentissage des élèves que sur des savoirs pédagogiques et

Figure 1
Napperon de travail de l'équipe du premier cycle
(école Sainte-Marie, Val-David),
côté recto : le référentiel commun de l'équipe-école

didactiques. Présentement, dans l'analyse des besoins d'apprentissage, les enseignants se heurtent à des difficultés parce qu'ils sont davantage habitués à reconnaître ce que les élèves réussissent (ou ne réussissent pas) que ce que chacun pourrait réussir. Les enseignants manquent d'indices et de moyens pour circonscrire ce que chaque élève réussirait moyennant un soutien raisonnable. Il faudrait que les enseignants puissent s'appuyer sur un continuum décrivant les étapes de développement d'une compétence afin de déterminer où se situe l'élève et de pointer le prochain pas possible pour lui. Par la suite, il resterait à mettre en place les situations d'apprentissage qui le poussent à franchir ce prochain pas. Sans ces outils, une réelle différenciation soutenue par la didactique et la pédagogie relève davantage de l'intuition que de la rigueur.

Défis à relever, cibles à atteindre et moyens pour y arriver sont souvent confondus. Des équipes-cycle s'en rendent compte parfois après plusieurs mois de cheminement et ont alors besoin d'accompagnement. Trois ans après le début de son travail en cycles d'apprentissage, l'équipe de l'école Saint-Jean-Baptiste/Sainte-Marie de Val-David a maintenant le sentiment de mieux distinguer cibles et moyens. Elle a choisi comme cibles pour les années à venir : les interventions pédagogiques, y compris l'évaluation des apprentissages et l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC), ainsi que les pratiques éducatives qui soutiennent les élèves dans leur parcours scolaire.

Il est facile de convaincre les enseignants de l'importance d'évaluer l'action issue de leur travail en équipe de cycle, c'est-à-dire évaluer pour réguler l'action, l'adapter au besoin. Cependant, il est plus difficile de trouver du temps à y consacrer, de concevoir des outils simples de mesure et d'évaluation et de déterminer parmi les dispositifs en place lesquels ont vraiment eu un effet positif sur les apprentissages des élèves. Bien que la démarche soit parfois laborieuse, l'équipe d'enseignants soutenue par un leader pédagogique peut se tirer d'affaire.

- Qu'est-ce que nos élèves apprendront de plus ou de mieux que ce que chaque enseignant pourrait prendre en charge par lui-même?
- Qu'est-ce que cela apporterait aux élèves de faire tel travail ou telle tâche en cycle?
- Pour quels apprentissages de mes élèves ai-je besoin de mes collègues du cycle?
- Selon les apprentissages que nous avons ciblés, quelle organisation les favoriserait?
- Par l'organisation mise en place, quels apprentissages avons-nous rendus possibles?
- Cela nous rapproche-t-il de nos cibles?
- Comment notre collaboration, notre concertation, notre échange d'expertise favorisent-ils une meilleure réussite de nos élèves?
- Comment cela nous soutient-il pour mieux tenir compte des différences entre les élèves?

Outre l'évaluation des retombées sur les apprentissages des élèves, les enseignants doivent se donner les moyens d'évaluer leur fonctionnement d'équipe. Évaluer pour réguler, s'adapter au besoin, mais aussi pour voir le chemin parcouru. Comme les enseignants sont continuellement dans l'action, c'est au leader que revient le rôle de prendre ou d'aider à prendre cette mesure. La figure 3 présente un outil simple d'utilisation pour aider à faire rapidement le point concernant l'organisation par cycles. Rempli à différentes étapes du travail en équipe, ce formulaire fait ressortir son évolution. Les traces écrites qu'a conservées l'équipe de cycle de son travail sont aussi une importante source d'indices de cette évolution. Voir le chemin parcouru a un effet motivant à ne pas négliger.

L'équipe-école a maintenant quitté la ligne de départ. Le défi suivant sera de maintenir le travail en équipe de cycle. Voir très tôt dans la démarche des atouts pour une meilleure réussite des élèves et mesurer le chemin parcouru par l'équipe de cycle afin d'en retirer une satisfaction professionnelle sont autant d'actions qui devraient ponctuer le processus dans lequel s'investissent les enseignants. D'autres moyens sont aussi à prévoir, comme l'évaluation à terme de l'atteinte des cibles. Par ailleurs,

Figure 2
Napperon de travail de l'équipe du premier cycle
(école Sainte-Marie, Val-David), côté verso : les cibles

Élaboré par Mario Moisan, Commission scolaire des Laurentides, septembre 2002.

Consigne : Ombragez les espaces qui traduisent le mieux ce qui se passe dans votre école en général. En principe, vous ne pouvez ombrager qu'un seul rectangle par ligne numérotée.

1	Quelques		Les	
2	enseignants	enseignants et orthopédagogues	enseignants et spécialistes	enseignants, orthopédagogues et spécialistes
3	d'une même année	d'un cycle	de plus d'un cycle	
4	se réunissent			
5	à l'occasion		régulièrement	
6	pour se concerter sur des sujets liés à l'organisation de l'école, à la discipline, etc.	pour planifier ou choisir des sujets, des thèmes, etc.	pour planifier une ou des activités d'apprentissage	pour partager les besoins d'apprentissage des élèves du cycle et mettre en place des activités différenciées
7	qui se réaliseront par classe	qui se réaliseront par année	qui se réaliseront par cycle	qui se réaliseront par classe, par année ou par cycle, selon la modalité qui répond le mieux aux apprentissages souhaités
8	sous la responsabilité de l'enseignant.	sous la responsabilité des enseignants (décloisonnement des groupes d'élèves).	sous la responsabilité des enseignants et des orthopédagogues ou des spécialistes (décloisonnement des groupes d'élèves).	sous la responsabilité des enseignants, des orthopédagogues et des spécialistes (décloisonnement des groupes d'élèves).	sous la responsabilité des enseignants, des orthopédagogues et des spécialistes répartis selon les besoins d'apprentissage indiqués (avec ou sans décloisonnement des groupes d'élèves).

Figure 3
Outil pour faire le point concernant l'organisation par cycles

des rencontres avec d'autres équipes-écoles engagées dans une démarche similaire stimuleront et inspireront les enseignants. En plus, ces moments donneront aux enseignants le sentiment de vivre un projet collectif qui modifiera pour le mieux leur profession enseignante.

De plus en plus, les équipes-écoles sont appelées à gérer en collaboration les apprentissages des élèves dans le but que ceux-ci atteignent tous les objectifs de formation, mais, au besoin, par des parcours divers. Accepter d'offrir aux élèves des parcours variés, c'est bien vouloir tenir compte des différences. Et, en ce sens, une équipe d'enseignants, par le nombre d'individus qui la composent et la richesse de sa diversité, possède davantage de potentiel et de possibilités pour différencier les dispositifs pédagogiques à mettre en place. Précisons que, si l'on trouve dans la nouvelle organisation pédagogique par cycles mise en place les mêmes situations d'apprentissage que dans les classes organisées par degrés annuels (Perrenoud 1999), les écoles n'auront pas atteint l'effet recherché. En outre, le travail en équipe de cycle ne garantit ni une réflexion sur le sens des apprentissages ni une meilleure réussite des élèves. Pourtant, il s'agit là du réel défi qui est lancé aux équipes-écoles.

Note : Je tiens à remercier vivement les enseignants et les directrices des écoles qui m'ont généreusement permis d'emprunter des exemples à leur démarche.

M. Mario Moisan est conseiller pédagogique à la Commission scolaire des Laurentides.

Références bibliographiques

ARCHAMBAULT, J. « Le travail d'équipe des enseignants – 1 : pourquoi et comment? », *Vivre le primaire*, vol. 15, n° 2, février 2002, p. 81-84.

ARCHAMBAULT, J. « Le travail d'équipe des enseignants – 2 : des compétences à développer », *Vivre le primaire*, vol. 15, n° 3, mai 2002.

COLLIGNON, P. « À propos de… l'organisation de la scolarité en cycles », *Le point sur la recherche en éducation*, n° 3, septembre 1997, [en ligne], [http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp]

COMITÉ RÉGIONAL RECHERCHE-ACTION SUR L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE PAR CYCLES D'APPRENTISSAGE, *Cadre de référence sur les cycles d'apprentissage. Région Laval-Laurentides-Lanaudière*, ministère de l'Éducation, Direction régionale Laval-Laurentides-Lanaudière, 2002.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, novembre 2002.

GATHER THURLER, M. « Coopérer dans les équipes de cycles », *Vie pédagogique*, n° 114, février-mars 2000, p. 27-30.

LESSARD, C. « La carte et la boussole », *Vivre le primaire*, septembre 1999).

LESSARD, C. « La rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas », dans *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, janvier 1999).

PERRENOUD, P. *Trois conditions pour apprendre en cycles*, [en ligne], 1999, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_02.html]

PERRENOUD, P. *De la gestion individuelle d'une classe à la gestion collective d'un cycle d'apprentissage pluriannuel. Une nouvelle corde à l'arc des enseignants*, [en ligne], 1999, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_06.html]

PERRENOUD, P. *De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage*, [en ligne], 1999, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_38.html]

PERRENOUD, P. *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002.

TARDIF, J. *Les cycles d'apprentissage : caractéristiques, enjeux, défis, contraintes, risques…*, octobre 2000, [en ligne], octobre 2000, [http://www.reformelll.qc.ca/materiel/autres-m.htm]

Photo : Denis Garon

Les domaines généraux de formation

Avec les domaines disciplinaires et les compétences transversales, les domaines généraux constituent l'infrastructure du Programme de formation de l'école québécoise, ses pierres d'assise. En effet, les compétences disciplinaires et les contenus qu'elles activent ne se déploient que sur la trame de fond des domaines généraux de formation.

Et pourtant, bien qu'étant une pièce maîtresse dans la mise en œuvre du programme de formation, ces domaines constituent pour les enseignants une nouveauté. D'ailleurs, compte tenu de leur caractère inédit, on a souvent tendance à les définir par la négative : *« Ce ne sont pas des thématiques, des sujets, des thèmes… »*, dit-on, en utilisant tous les synonymes permettant de mettre le doigt sur une nouvelle réalité parfois mouvante.

C'est à l'occasion d'échanges sur le Programme de formation de l'école québécoise que les enseignants préoccupés de passer des fondements théoriques à la pratique se demandent comment ils peuvent amener les élèves à acquérir des compétences disciplinaires et des domaines généraux de formation. La même question revient lorsqu'il est question des compétences transversales. En fait, ils ont tendance à envisager les domaines généraux de formation selon une logique additive, un « quoi enseigner en plus », alors qu'il s'agit plutôt de donner aux contenus un sens en inscrivant les propositions pédagogiques dans un contexte qui s'appuie sur une intention éducative précise. Ce nouveau langage et cette nouvelle perspective invitent les enseignants et les enseignantes à reconsidérer le rôle des disciplines dans le programme. Citons ici une enseignante qui a été consultée pour la préparation du présent dossier : « Il faut se poser des questions quand un élève brillant te dit que ça ne le dérange pas d'échouer un cours. »

Les domaines généraux de formation nous incitent à revoir les pratiques enseignantes pour permettre à l'élève de saisir de quelle façon les objets d'apprentissage sont des **clés** pour comprendre le monde dans lequel il vit. À travers leurs intentions éducatives et leurs axes de développement, ils touchent à l'être humain dans sa globalité en tenant compte de toutes ses dimensions, en créant des liens entre les diverses finalités des apprentissages disciplinaires et le développement de l'intégralité de la personne.

Les domaines généraux de formation (DGF), tels qu'ils ont été développés, invitent les membres de l'équipe-école à évoluer davantage vers la construction d'une réelle communauté d'apprentissage qui prend sa force dans une interdisciplinarité émergente en permettant :

- de présenter les DGF comme le contexte reliant les compétences disciplinaires et les compétences transversales entre elles;
- d'aller au-delà de l'évidence : sortir de l'appariement naturel d'une discipline et d'un domaine général de formation : sciences humaines et vivre-ensemble, langues et médias, éducation physique et santé;
- de mettre en lumière la contribution des DGF à la mission éducative de l'école;
- d'illustrer à quel point les DGF permettent de susciter la créativité du personnel enseignant et des élèves.

C'est donc pour mieux cerner cette réalité propre à notre programme de formation que *Vie pédagogique* s'est penchée sur ce sujet, en essayant de préciser les assises théoriques qui sous-tendent les pratiques émergentes au Québec.

Notre dossier s'ouvre donc sur un article de fond écrit par Nicole Gagnon et Marthe Van Neste, participantes des premières heures à la réflexion qui est à la source des encadrements du programme. Après cette clarification des concepts, c'est au tour de M. Edgar Morin, éminent sociologue, de préciser les assises conceptuelles et les nouveaux rapports au savoir. Ses propos ont été recueillis lors d'une entrevue qu'il a accordée à Mireille Jobin, au printemps 2003.

Vous aurez ensuite la possibilité de découvrir le dynamisme de certains milieux qui ont déjà mis en œuvre des projets qui illustrent bien l'intégration des DGF au développement de compétences chez les jeunes. Vous voyagerez dans le temps autour d'un tableau de Murillo, déclencheur d'un projet en arts, relaté par Mona Trudel et autres, puis dans l'espace, avec Guy Lusignan qui nous emmène en Beauce et à Québec pour nous entretenir d'intégration et d'entrepreneuriat; nous suivrons ensuite Jacqueline Gervais, qui nous fera connaître une école des Laurentides qui se préoccupe d'environnement. Un reportage de Robert Céré sur un gouvernement étudiant en Beauce et un modèle d'organisation propice à l'intégration des DGF écrit par Inés Escrivá ont été déposés sur le site Internet de *Vie pédagogique*.

Nous avons également fait une place aux domaines généraux de formation en tant que tels. Clément Laberge et autres abordent celui de la citoyenneté en faisant le lien avec les nouvelles technologies; Mireille Blais et ses collaborateurs traitent de celui de la santé et Jacques Piette parle du rôle des médias dans le développement de la pensée critique.

Compte tenu de l'importance du sujet, il ne faut pas s'attendre à ce qu'un seul dossier permette d'explorer chacun des domaines généraux. Nous avons l'intention d'y revenir ultérieurement.

Dans un premier temps, ce dossier saura, nous l'espérons, illustrer que loin d'être un fardeau pour les enseignants, les domaines généraux de formation offrent aux écoles une prise pour leur permettre de préparer les élèves *au grand bulletin de la vie*.[1]

Camille Marchand

1. Voir l'article signé par Nicole Gagnon et Marthe Van Neste : *Développer la magie de l'enseignement*.

Quand nous offrons des activités signifiantes et concrètes à nos jeunes, c'est la magie de l'enseignement qui s'installe à nouveau.

Alors que l'école en a déjà plein les bras avec le développement des compétences disciplinaires et transversales, pourquoi faut-il lui ajouter un mandat au regard des *domaines généraux de formation*? Comment pourra-t-elle assumer cette responsabilité? Deux questions importantes auxquelles on tentera de répondre dans le présent article. Mais avant d'aborder ces points, il convient de préciser ce qu'on entend par *domaines généraux de formation*.

Des termes connus : domaine – un grand ensemble; général – par opposition à spécifique; de formation – un choix éducatif.

Des mots simples, mais dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise, il s'agit d'un concept aux nombreuses ramifications et qu'il est nécessaire de préciser.

Ces **domaines** regroupent les grandes problématiques contemporaines autour de sujets qui ont un impact majeur sur la vie personnelle et collective. Chacun des domaines constitue une entité. Leur regroupement englobe, directement ou indirectement, la réalité dans son entier.

Ces domaines sont **généraux**, ils abordent les phénomènes dans leur contexte. Ils débordent le regard spécifique des disciplines, dont la force est d'approfondir des aspects particuliers de la réalité.

Ces domaines sont objet **de formation**. Ils sont une partie essentielle du projet que l'école compte réaliser avec les élèves. Ils sont des repères pour le développement de capacités à relever les défis d'un monde complexe.

Les problématiques des domaines généraux de formation (DGF) sont fortement interreliées à l'intérieur de chacun des domaines et entre les domaines. On se rappellera, à titre d'exemple de ces interdépendances, que l'intérêt que nous portons à la nature peut influencer nos choix de consommation, que les médias peuvent nous pousser vers un plus grand respect de la nature ou, au contraire, vers un usage abusif de ses ressources, que notre engagement pour un développement durable peut prendre la forme d'actions politiques ou nous faire opter pour un champ de travail où il sera possible d'aider les autres à développer de saines habitudes de vie en jouissant des beautés de la nature. Environnement et consommation sont ainsi associés à l'éducation aux médias, au vivre-ensemble et à la citoyenneté, à l'entrepreneuriat et à l'orientation ainsi qu'à la santé. De fait, il est plus facile de reconnaître de multiples interactions entre les domaines que de trouver des problématiques qui ne concernent qu'un domaine. Cette interdépendance constitue l'une des richesses des DGF, celle de mettre en lumière l'aspect *systémique* de la réalité. Ils favorisent la reconnaissance de ce qu'Edgar Morin[2] appelle la *reliance*.

La pertinence d'amener les jeunes à intégrer des savoirs contextualisés sur le monde où il leur faut vivre et agir est reconnue dans le milieu scolaire. La plupart des écoles proposent aux élèves des activités qui rejoignent leurs préoccupations extrascolaires : la visite d'un policier pour parler de la sécurité à bicyclette, un salon des métiers et professions, une conférence sur la toxicomanie, la collecte de denrées au profit des personnes démunies, la récupération du papier et des cannettes, etc. Les problématiques de la vie s'infiltrent dans les pratiques éducatives parce qu'elles correspondent à plusieurs besoins de l'école : motiver les élèves en rendant plus apparents les liens entre les apprentissages scolaires et la réalité de la vie, leur faire acquérir des connaissances particulières, mais aussi, et peut être surtout, préparer les jeunes à faire face aux défis de la vie.

On peut observer dans les écoles différentes manières d'intégrer les préoccupations rassemblées dans les DGF, et ce, même si l'expression n'est pas nécessairement connue. On comprendra mieux la portée de ces activités si on garde en tête les trois catégories de besoin, non exclusives, auxquelles elles cherchent à répondre : motiver, faire apprendre et éduquer.

Comme plusieurs articles du présent numéro de *Vie pédagogique* l'illustrent, il n'y a rien comme d'engager les jeunes dans un projet lié aux réalités qui débordent le cadre scolaire pour les faire se passionner pour un travail souvent très exigeant et riche d'apprentissages, dans différents champs disciplinaires.

La santé, la sécurité, la sexualité, pour ne nommer que ces dimensions de la réalité, sont porteuses d'une multitude de problématiques au sujet desquelles les écoles, en complicité avec des intervenants du réseau de la santé, ont depuis fort longtemps voulu que les élèves acquièrent des connaissances. L'environnement et la consommation, les médias et les autres domaines généraux sont aussi couverts par différents projets d'apprentissage proposés dans le cadre de cours tels que ceux de la formation personnelle et sociale ou dans des activités parascolaires.

La volonté de faire acquérir des valeurs aux élèves relativement à leur santé, à l'environnement et aux autres réalités de la vie est naturellement présente au cœur de chaque éducateur. Parfois volontairement, mais fréquemment de façon non planifiée, les adultes servent de modèles aux jeunes et valorisent chez ceux-ci certaines attitudes et certains comportements.

Les domaines généraux, c'est le monde, c'est la vie, c'est l'ensemble de la réalité avec l'interdépendance de ces éléments. Les énoncés suivants portant sur quelques-uns des grands enjeux de ces domaines pourraient servir de déclencheurs à des réflexions individuelles ou d'équipe à propos de ces ensembles aux ramifications illimitées, ou presque.

Dans le monde occidental, la santé des populations a été l'objet de progrès indéniables, mais elle est devenue tributaire d'un mode de vie façonné par une consommation aux effets souvent pervers. Ainsi, l'abondance de nourriture et l'accessibilité accrue des moyens de

transport ont fait augmenter les taux d'obésité, et le désir de consommer toujours plus a engendré la croissance des exigences au travail et induit un niveau de stress que tous ne parviennent pas à supporter. Devant ces obstacles modernes à la santé et au bien-être, le développement responsable de saines habitudes de vie devient une cible incontournable du travail éducatif.

La nature et les formes de travail se transforment, requérant de la part des travailleurs qu'ils ajoutent à une solide formation de base un apprentissage permanent. L'insertion personnelle et professionnelle est plus complexe. Il importe donc que, très tôt, le projet d'apprentissage de chaque individu se construise comme un projet de vie évolutif, un projet lié à la vie scolaire et professionnelle et qui réponde à la question existentielle : quelle est ma place dans ce monde?

L'essor de la science et de la technologie a entraîné une production accrue des biens et des services. Grâce à la technique, l'homme a dominé la nature, mais il a aussi brisé certains équilibres. Il est devenu nécessaire de procéder à un examen critique de ses ambitions de production et de leurs effets sur l'environnement.

La consommation s'inscrit dans cette logique de production incessante de biens et de services en vue de la satisfaction des désirs et des besoins. La surconsommation s'est imposée comme un mode de vie et l'ampleur du phénomène témoigne du succès des stratégies de plus en plus séduisantes de mise en marché. Le commerce se « virtualise » et les formes de crédit prolifèrent. Comment, dans ce contexte, développer un rapport harmonieux avec l'environnement naturel et construit et apprendre à gérer sa consommation avec autonomie et responsabilité?

L'évolution des technologies marque profondément l'accès à l'information et à la culture. La presse, les livres, les audiocassettes, les vidéos, les émissions de radio et de télévision, les jeux multimédias, Internet, la musique, etc. sont omniprésents. Ils ont le pouvoir de modifier notre représentation du monde. La complexité qui nous est révélée exige une attitude critique et une capacité de faire des choix individuels et collectifs. Quelle influence aura Internet? Quelle éthique présidera en ce monde d'interdépendance? Quelles valeurs esthétiques prévaudront? L'école ne peut rester indifférente à ces questions.

L'école est le plus important espace où les jeunes de différentes provenances apprennent à vivre ensemble. Pour qu'il y ait cohésion sociale il est nécessaire de dépasser la simple acceptation passive des uns par les autres. Il faut cultiver la solidarité et l'ouverture réciproque. Le désintérêt devant la chose publique manifesté par les générations montantes qui ne voient pas dans le projet politique ni source d'identité collective, ni lieu d'engagement, peut amener une détérioration des organisations collectives. Seuls l'exercice de la démocratie et la participation responsable de chacun et chacune à l'édification d'une société plus juste pourra amener à contrer les tensions, les conflits et le repli sur soi. Encore là, l'école ne peut rester indifférente.

À des enseignants qui diraient « D'accord pour contribuer à la formation des jeunes au regard des domaines généraux, on le fait déjà à notre façon, mais comment le faire dans la logique du nouveau programme? », on pourrait commencer par répondre « Planifiez comme vous le voudrez! Les accès à la vie sont multiples ». La nature des DGF et la présentation synthétique qu'en fait le Programme de formation laissent une grande marge de manœuvre au professionnalisme individuel et collectif des agents d'éducation.

On pourrait ensuite, plus sérieusement, leur suggérer d'arrimer leurs actions à une vision approfondie des besoins de motivation, d'apprentissage et d'éducation qu'ils perçoivent, et ce, en tirant parti des fils conducteurs qu'offre le Programme de formation et en s'engageant dans l'élaboration de planifications collectives et individuelles des interventions.

Quand les élèves peuvent rattacher à un réel reconnaissable ce qu'ils font à l'école, l'apprentissage proposé devient plus évident et plus intéressant.

Devant ce constat, plusieurs mettent en avant des thématiques - la récupération des matériaux usagés, la sécurité routière ou mille autres sujets - et invitent les élèves à réaliser un projet sur ce thème. Ce premier niveau de mise à profit des DGF leur donne, en quelque sorte, la fonction d'appât pour des apprentissages disciplinaires. Cela est loin d'être inutile, car les activités thématiques servent malgré tout à connaître les champs d'intérêt des jeunes, leur culture immédiate et leur identité. Elles constituent un premier pas qui permet aux élèves de percevoir l'école comme étant reliée au monde extérieur. Cependant, on peut facilement constater leur effet limité sur les comportements et les attitudes des jeunes en raison même de leur caractère épisodique et étranger au curriculum « *sérieux* ».

Photo : Denis Gamon

Pour que les DGF servent encore mieux la formation des jeunes, on doit mettre à profit leur pouvoir de liaison en s'en servant pour déterminer les contextes de tâches déterminées pour effectuer des apprentissages disciplinaires ciblés, tout en assurant que ces dernières amènent à traiter réellement des problématiques cernées par les DGF. Les tâches permettront alors de jeter des ponts entre des savoirs scolaires perçus comme des entités isolées et les réalités qu'elles tentent de rendre plus significatives.

Il est important de se rappeler que les objets dont s'occupent les DGF sont très souvent les mêmes que ceux qui sont abordés par les disciplines. Ainsi, les jeunes pourront apprendre à vivre la démocratie à l'intérieur de n'importe quelle classe et acquérir des connaissances concernant les institutions démocratiques dans un cours d'univers social. C'est ce que souligne l'article du présent dossier intitulé : ***Les communautés d'apprenants : un modèle intégrateur pour l'éducation à la citoyenneté***. L'angle sous lequel on aborde ces réalités diffère : analytique dans les disciplines, il devient intégrateur avec les DGF. Les réalités auxquelles réfèrent les DGF sont à l'origine des règles, des lois, des principes et des théories dégagées par les disciplines. Les savoirs disciplinaires structurés par des générations de chercheurs permettent de mieux analyser certains phénomènes, mais

Photo : Denis Garon

la présentation qu'on en fait dans l'enseignement traditionnel s'éloigne souvent des problématiques qui sont à leur origine.

Le choix de faire une place aux DGF dans le Programme de formation a notamment pour but d'inviter à reformuler des questions pour découvrir des réponses, celles qu'on se construit en analysant les faits et en s'éclairant à la lumière des acquis collectifs des disciplines et de la culture générale. La structure même des compétences disciplinaires incite à travailler selon cette logique. Par exemple, une question comme : *En quoi mes habitudes de vie ont-elles un effet sur ma performance dans la pratique de mon sport préféré?* pourra trouver réponse dans le cadre du programme d'éducation physique et à la santé, en développant la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*.

À celles et ceux qui craindraient que l'attention à des sujets directement tirés de la réalité extrascolaire mette bêtement l'école au service du quotidien et lui fasse oublier le rôle important qu'elle doit jouer dans l'éveil à une culture qui, elle, doit transcender le quotidien, il faut rappeler que les DGF invitent à prendre en compte les réalités que côtoient les jeunes, mais qu'ils vont bien au-delà de celles-ci. Les DGF constituent une vitrine sur le monde; ils amènent à percevoir les apprentissages de l'école comme étant utiles à la compréhension de ce monde. En permettant de répondre à la sempiternelle question : « *À quoi ça sert d'apprendre ce qu'on apprend?* », ils peuvent donner suffisamment de sens pour amener l'élève à accepter l'effort qui accompagne le plaisir d'apprendre. Ainsi, l'attention que les DGF font porter aux éléments concrets de la vie ouvre l'accès au monde de l'abstraction et lui donne de la signification.

De multiples organismes offrent aux écoles du matériel pour faire acquérir des connaissances sur des sujets tous aussi importants les uns que les autres – sécurité à vélo, sécurité sur les lacs, sécurité en forêt, prévention des morsures de chien, prévention des incendies, prévention des maladies transmissibles sexuellement, prévention des abus sexuels, etc., etc., etc. La complexité de la vie peut nourrir une production sans limite de modules d'apprentissage, tous pertinents. L'abondance des sujets oblige les écoles à faire leurs choix et à laisser à découvert bien des sujets et souvent même des domaines entiers de la réalité.

De plus, bien que les domaines généraux soient porteurs de nombreuses connaissances, celles-ci ne peuvent être traitées comme des contenus à mémoriser; apprendre la définition du concept « écologie » contribue en effet très peu à l'établissement d'une relation harmonieuse avec l'environnement. Pour intervenir sur le réel, il faut saisir les objets de connaissance dans leur contexte. Il devient donc nécessaire de s'engager dans ce qu'Edgar Morin appelle « *une connaissance capable de saisir les problèmes globaux et fondamentaux pour y inscrire les connaissances partielles et locales*[3] ». Ainsi, les axes de développement des DGF se présentent comme des noyaux de connaissances essentielles à combiner avec les contenus disciplinaires pour donner accès à une multitude de ressources sur lesquelles se fondent les compétences. Ils obligent l'école à utiliser des moyens diversifiés, la plupart du temps interdisciplinaires, pour faire acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Les objets de connaissance étant trop nombreux et la mémorisation de ceux-ci étant d'une utilité très limitée, l'école doit préparer les jeunes à affronter de nombreux défis inédits en les accompagnant dans la construction de compétences transférables. Les DGF exigent le développement d'outils intellectuels, méthodologiques, sociaux et de communication, en somme l'acquisition de compétences transversales. Ils requièrent aussi que se développe la capacité de mettre à profit dans de nouveaux contextes les compétences acquises dans une zone particulière.

Un tel processus ne se réalise pas par magie, mais s'apprend et se prépare. Une approche séquentielle, soit l'acquisition de contenus disciplinaires, la mobilisation de ceux-ci dans une tâche pour ensuite passer aux apprentissages transversaux et terminer par des actions interdisciplinaires, ne serait pas très efficace. Au contraire, c'est en se confrontant à une problématique authentique que l'élève apprend à faire émerger ses questions, à ajuster ses représentations et à en percevoir les limites pour les transformer grâce à de nouvelles connaissances.

Lorsqu'il faudra travailler sur un contenu ou une procédure spécifique, on situera l'exercice dans le contexte plus large de son utilisation face à un problème réel. De même, lorsque le moment vient d'utiliser ces ressources en contexte, il s'avérera important de faire des liens avec d'autres situations et avec des problèmes analogues pour généraliser la portée des apprentissages et leur conserver toute leur signification. En inscrivant les apprentissages à l'intérieur des grandes questions qui interpellent les jeunes et en les incitant à mettre à profit leurs acquis disciplinaires dans de multiples contextes où ils peuvent être utiles, on évite d'accumuler des savoirs qui sont inertes parce que non reliés à leur usage potentiel.

Les tâches induites par les DGF sont nécessairement de type complexe. Ces tâches aident à rendre plus visible aux élèves la pertinence des apprentissages proposés. Par exemple[4], en classe de géographie au secondaire, avoir à anticiper les caractéristiques de la population québécoise de 2015 pour en dégager les besoins socioéconomiques est une tâche qui rend plus évidente l'importance d'apprendre à analyser des pyramides d'âges, tout en amenant les élèves à la conscience des effets de l'organisation sociale qui les attend et à se situer en tant que futurs acteurs de la vie démocratique. De même, avoir à calculer le volume d'eau dans un récipient dont on donne les dimensions n'est qu'un simple exercice d'application mathématique pour des élèves du deuxième cycle du primaire. Cependant, demander à ces mêmes élèves de déterminer combien de poissons peuvent vivre à l'aise dans un aquarium que l'on a apporté en classe est d'un autre ordre. Une telle tâche, intégrant des préoccupations de qualité environnementale, requiert la mobilisation de connaissances relatives au calcul de mesure, de volume ou de rapport masse/volume, mais active également la recherche d'information concernant les variétés de poissons d'aquarium, leur taille ainsi que leurs besoins.

En plus de ce potentiel de liaison et de motivation qui pourrait à lui seul justifier la présence de DGF dans le Programme de formation, ces domaines sont, par leurs intentions éducatives, porteurs de mandats éducatifs pour les agents d'éducation.

Ces intentions éducatives sont le fer de lance des DGF; elles constituent un ensemble de propositions clés qui doivent « habiter » tout adulte, quel que soit son rôle dans le système éducatif. Elles ne peuvent être attribuées en propre à une discipline ou à un service complémentaire. On ne peut dédouaner aucun enseignant des responsabilités éducatives qui lui sont confiées, ni laisser à chacun le choix de faire la promotion de croyances personnelles.

Les intentions éducatives seront donc visibles, au premier chef, dans le projet éducatif de l'école et dans son plan de réussite. En suite logique, les démarches et les projets qui se vivent en classe et dans la vie scolaire en général seront conçus et planifiés en tenant compte de ces intentions. Elles serviront de repères pour l'évaluation périodique des réalisations de l'école : *« Ce que nous proposons aux jeunes contribue-t-il à les rendre plus responsables quant à leur sécurité, plus lucides à l'égard de leurs habitudes de consommation, plus conscients de leurs responsabilités collectives, etc.? »*

Pour tous les intervenants, les intentions éducatives seront des balises qu'on mémorise et qu'on s'approprie parce qu'elles aident à se centrer sur l'essentiel de la mission de formation.

Amener l'élève :

- *à se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sécurité et de la sexualité;*
- *à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société adulte;*
- *à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement;*
- *à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques qui respectent les droits individuels et collectifs;*
- *à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.*

L'école n'a pas à gérer la vie privée des gens. On pourrait craindre qu'une attention plus grande portée aux valeurs, attitudes et comportements civiques ne tombe dans l'embrigadement, un choix qui serait indéniablement inacceptable. En prenant connaissance des intentions éducatives des domaines généraux, on constatera que le Programme de formation va dans le sens complètement inverse, qu'il propose en quelque sorte de vacciner les jeunes contre l'endoctrinement, en développant leur jugement critique et leur engagement personnel dans la recherche de solutions originales à des problèmes inédits ou à des évidences contradictoires.

Les domaines généraux de formation, l'affaire de tout le monde

Pour que les intentions éducatives s'actualisent, il faut que le principal intéressé, qui est l'élève, reconnaisse la pertinence d'en faire ses intentions personnelles et qu'il les intègre dans son projet de vie.

Le respect d'une démarche librement consentie par l'élève est au cœur de l'acte pédagogique et touche à la dimension éthique de la mission de formation. Les adultes ont la responsabilité de fournir en permanence des contextes motivants et d'accueillir le jeune avec ses expériences. Ils doivent aussi être conscients que, pour assurer de réels progrès, il leur faut croire dans le potentiel de chaque jeune et lui offrir un soutien cohérent et persistant.

L'école ne peut pas tout faire. La responsabilité de préparer les jeunes à faire face à la complexité de la vie contemporaine et à ses défis sociaux et éthiques repose sur l'ensemble de celles et de ceux qui influencent la construction du système de valeurs des jeunes, notamment leurs parents. Néanmoins, les agents d'éducation, qui influencent le développement des valeurs de la génération montante, doivent le faire en toute lucidité, dans une dynamique de pratique collective. Dans le contexte d'une diversification des valeurs et des cultures, ils doivent faire en sorte que les élèves s'approprient les outils nécessaires à l'émergence d'une identité personnelle assurée et à une vision du monde organisée et ouverte aux nouvelles données et qu'ils soient capables de passer à l'action en s'appuyant sur une analyse éclairée de la réalité.

Les DGF rappellent que la mission éducative ne peut pas être assumée uniquement sur une base volontaire et individuelle et que tous doivent contribuer au modèle éducatif qu'on présente aux jeunes. Les DGF sont la trame des objectifs ambitieux du Programme de formation de l'école québécoise, objectifs qui ne peuvent être atteints dans un contexte où le personnel scolaire se confinerait à des tâches exclusives, derrière la porte fermée de la classe, du bureau de consultation ou de la direction. C'est dans un Programme de formation unifié que l'ensemble du personnel trouve l'assise de ses actions.

Une planification collective

Le Programme de formation invite les équipes-école et les équipes-cycle à prendre ensemble la responsabilité des apprentissages des DGF et, du même coup, à actualiser le projet éducatif de leur établissement. Une planification collective devient donc nécessaire. Celle-ci doit prévoir des actions concertées et assurer la cohérence entre les interventions individuelles.

L'abondance de sujets liés aux DGF amène à privilégier certains d'entre eux, tout en s'assurant qu'aucun domaine n'est laissé pour compte. Il faut provoquer les occasions pour assurer un développement équilibré des élèves au regard de l'ensemble des DGF, tout en acceptant que chacun des domaines n'ait pas à être couvert de manière aussi approfondie dans chaque école, dans chaque classe ni par chaque élève.

À l'intérieur de ces planifications et au-delà de celles-ci, il faut faire place à un opportunisme de bon aloi : prendre en compte l'intérêt des élèves et tirer profit des occasions et des événements. La planification doit donc être souple, permettant les réajustements requis par les circonstances et les initiatives des élèves. En gardant bien en vue les intentions éducatives et en prévoyant une division du travail équilibrée et efficace, la planification collective est centrée sur des activités stratégiques :

- le choix, pour une période déterminée, du ou des domaines à privilégier, selon le contexte ainsi que les axes de développement qui y sont reliés;

Photo : Denis Garnot

- la spécification des différents apprentissages disciplinaires et des compétences transversales;
- la conception et la mise en place de situations d'apprentissage interdisciplinaires;
- la prise en compte différenciée de la progression des élèves;
- la détermination des conditions de l'évaluation.

Tout en ne sous-estimant pas les exigences d'une telle concertation, on peut apprécier ce que l'action collective fait gagner en termes de cohérence, d'efficacité et de temps. La puissance éducative de l'action concertée est un dénominateur commun chez toutes ces équipes qui racontent avec satisfaction, dans le présent dossier de *Vie pédagogique*, une démarche pédagogique où ils ont la conviction que les jeunes apprennent « pour de vrai ».

Une planification individuelle

Réfléchir, planifier et agir ensemble ne veut pas dire que chaque personne renonce à son autonomie et qu'elle ne doit plus exercer une action individuelle. Bien au contraire, la mise en place des DGF requiert un engagement personnel dans des actions planifiées et réajustées dans la classe et une pratique consciente de la modélisation de valeurs et d'attitudes.

Tout comme pour l'équipe-école ou l'équipe-cycle, l'enseignante ou l'enseignant a comme mandat, dans sa classe, non seulement de proposer des situations d'apprentissage et d'évaluation liées au développement des compétences transversales et disciplinaires, mais aussi d'inscrire ces situations dans les expériences de vie des élèves afin de les amener à s'engager véritablement dans leur formation. Sous cet angle, les domaines généraux de formation doivent être considérés comme autant de contextes signifiants pour le développement de compétences disciplinaires et transversales.

L'article intitulé *Murillo et le jeune mendiant*[5] illustre comment la préoccupation de l'itinérance est traitée dans une expérience esthétique de création qui change le regard des élèves à l'égard de cette problématique sociale et les amène à accueillir la diversité et la différence. Dans cet exemple, les trois grands volets du Programme sont compris comme des axes à intégrer dans la planification de l'enseignement-apprentissage-évaluation et non comme des entités distinctes à traiter séparément. L'expérience illustre aussi une démarche disciplinaire qui débouche sur une implication interdisciplinaire et sur le réseautage avec des partenaires à l'extérieur de l'école.

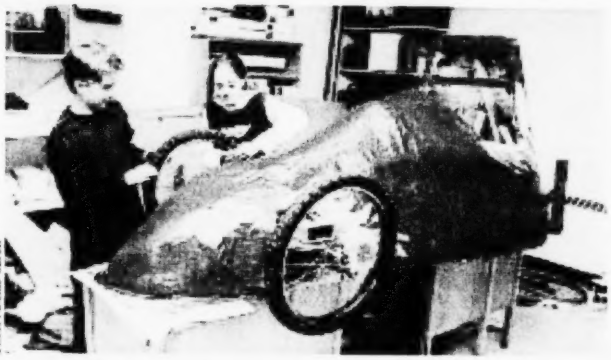


Photo : Denis Garon

Savoir dénicher les ressources

Le Programme de formation constitue la première source d'information pour qui veut réfléchir au développement des DGF dans son école. Comme on l'a mentionné précédemment, les *intentions éducatives* et *les axes de développement* sont de précieux fils conducteurs pour la mise à jour du projet éducatif et la planification d'interventions globales et spécifiques. De plus, on pourra trouver dans chacune des disciplines quelques exemples d'exploitation des DGF.

Les productions de plusieurs ministères et organismes publics et privés peuvent aussi servir à la réalisation de projets pertinents en rapport avec les domaines généraux de formation[6]. On pourra également puiser aux banques documentaires des grandes chaînes de télévision, notamment à Télé-Québec ainsi qu'aux carrefours éducatifs présentés sur Internet. Au-delà de toutes ces précieuses références documentaires, les élèves eux-mêmes seront des ressources par leurs connaissances, leurs compétences et leurs champs d'intérêt.

Se donner les moyens de savoir si l'on progresse dans le sens souhaité

Dans le monde des domaines généraux de formation, l'évaluation n'est pas une fin mais un moyen, un moyen pour guider l'action.

Le suivi des intentions éducatives appelle des modalités d'évaluation institutionnelle permettant de répondre à la question : *A-t-on fourni aux élèves des occasions suffisantes de développer leur jugement en matière de santé, de consommation, etc.?*

Pour assurer le suivi de chaque élève, il faudra intégrer systématiquement les DGF dans les tâches d'apprentissage-évaluation et ainsi évaluer leur capacité à faire face aux défis de la vie. C'est donc par l'intermédiaire de l'évaluation des compétences transversales et disciplinaires qu'on pourra juger des progrès au regard des DGF.

Acteur principal dans la progression de ses compétences, l'élève devra être accompagné dans le développement d'habiletés à l'autoévaluation de ses compétences appliquées à des situations de vie.

Les domaines généraux de formation, ça compte

À l'école, demander si quelque chose compte, c'est s'interroger sur la pertinence de s'en occuper. Dans le cas des DGF, dire que ça compte, c'est aller au-delà d'une logique de notes à cumuler.

La motivation de l'élève à s'engager dans l'action dépend de sa volonté d'atteindre un but, d'où l'intérêt de lier les apprentissages aux réalités de la vie. Les DGF permettent de rendre plus visible à ses yeux la pertinence des apprentissages, mais aussi et surtout, d'associer les notions à un contexte d'utilisation. Ainsi, les DGF deviennent un support à la motivation sur lequel l'école peut compter.

Les DGF mettent en évidence que la fonction d'instruction ne peut s'exercer à vide et que l'école se doit d'aborder les questions débattues dans la société autrement que comme un ajout, quand on a le temps de s'en occuper. Ils s'inscrivent dans la conception d'une école qui installe un rapport vivant au monde, une école qui reconnaît l'importance d'amener les élèves à la conscience de la complexité du réel. Dans cette optique, les DGF mènent à la compréhension d'enjeux concrets, en puisant aux ressources transversales et disciplinaires.

En somme, puisque les domaines généraux de formation émanent de la vie et permettent de préparer à la vie, on sanctionnera leur développement dans la pratique… par le grand bulletin de la vie.

M^me^ Nicole Gagnon est spécialiste en sciences de l'éducation à la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation et M^me^ Marthe Van Neste est membre du comité de rédaction.

1. Tiré d'un article du présent dossier intitulé *Développer la pensée critique des élèves par l'éducation aux médias*, signé par Jacques Piette.
2. Voir dans le présent dossier l'entrevue avec Edgar Morin réalisée par Mireille Jobin et intitulée *Les domaines généraux de formation : une éducation à la civilisation*.
3. Dans *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Éditions du Seuil, p. 12.
4. Les deux exemples qui suivent sont construits à partir de situations d'apprentissage suggérées par Rosée Morissette dans *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, éditions Lachenelière/McGraw-Hill, 2002, p. 94 et 104.
5. Voir dans le présent dossier l'article de Mona Trudel, Jacques-Albert Wallot et Danielle Benoît intitulé *Murillo et le jeune mendiant : regard sur l'itinérance*.
6. Voir l'article signé par Francine Payette et Nicole Gagnon intitulé *Des ministères et des organismes gouvernementaux au service des écoles du Québec*, dans *Vie pédagogique*, n° 124, septembre-octobre 2002, p. 49-51.

UNE ÉDUCATION À LA CIVILISATION

Éminent et prolifique chercheur de réputation mondiale, Edgar Morin est né à Paris en juillet 1921. Il entre au Centre national de la recherche scientifique (CNRS) en 1950. Vingt ans plus tard, il deviendra directeur de recherche dans cette célèbre institution, dont il est aujourd'hui directeur émérite, et il enseignera aussi en Amérique latine et aux États-Unis.

Ses activités éditoriales, la publication de ses ouvrages et les charges institutionnelles qu'il assume régulièrement – mentionnons, entre autres, ses responsabilités de président de l'Agence européenne pour la culture (Unesco), de président du Comité scientifique des rencontres annuelles « Sciences et citoyens » (CNRS), de codirecteur de la revue *Communications*, de membre fondateur de l'Académie de la latinité (1999) – témoignent non seulement d'une activité débordante mais encore de la justesse de la définition qu'il s'attribue à lui-même : celle de « braconnier des savoirs ». Voilà donc plus de 50 ans qu'il vit profondément son engagement, qu'il analyse, commente et organise, en passant par un itinéraire complexe, une synthèse des connaissances de notre temps, proposant de nouvelles frontières à ce qu'il nomme la « société-monde ».

Vie pédagogique s'est intéressée aux ouvrages publiés par ce réputé philosophe, anthropologue, épistémologue et sociologue français. Après avoir planifié l'édition d'un dossier portant sur la prise en considération des domaines généraux de formation dans l'enseignement des diverses disciplines, le comité de rédaction a souhaité recueillir auprès de M. Morin les impressions que lui inspirent les intentions éducatives et les axes de développement mis en avant par ce volet de la réforme québécoise.

En effet, le *Programme de formation de l'école québécoise* présente sous l'appellation « domaines généraux de formation » quelques grandes questions auxquelles les jeunes devront tôt ou tard faire face, et ces domaines sont porteurs de problématiques qui vont au-delà des frontières disciplinaires. Or, en 1999, Edgar Morin affirmait qu'il y avait inadéquation entre nos savoirs morcelés et compartimentés et les problèmes « polydisciplinaires, transversaux multidimensionnels, transnationaux, globaux de notre ère planétaire » (*Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*. p. 36). La question fondamentale qu'il posait alors à l'éducation concernait notre aptitude à articuler et à organiser l'information sur le monde et à rendre évidente la relation entre le tout et les parties afin de relever les défis futurs de notre vie individuelle, culturelle, économique et sociale.

M. Morin a accepté avec empressement de répondre aux questions de *Vie pédagogique* en avril dernier, par téléphone, depuis Paris.

Edgar Morin — Le point de départ des réformes que j'ai proposées tient au fait que les connaissances morcelées que l'on présente aux élèves sont détachées de l'ensemble des grands problèmes dont elles font partie. Cela est d'autant plus nuisible que nous sommes dans une époque où des problèmes fondamentaux et globaux se posent à nous, problèmes qui attirent non seulement la curiosité de l'enfant mais qui interpellent tout être humain. Cette curiosité, faculté si importante de l'enfance et de l'adolescence, il s'agit de l'orienter vers la compréhension et la résolution des problèmes fondamentaux de notre époque. Qu'est-ce que c'est que ce monde où nous vivons, notre univers? Qu'est-ce que la vie? Qu'est-ce que l'humain? Lorsqu'on parcourt les têtes de chapitre de mon ouvrage *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, que vos lecteurs connaissent, je crois, on se rend compte que ces thèmes peuvent être enseignés comme tels et remplacer les disciplines, sans les supprimer.

Pour moi, le but recherché n'est pas d'éliminer les disciplines mais plutôt de les rendre fertiles, c'est-à-dire qu'elles puissent effectivement féconder d'autres zones de connaissance.

E.M. — Prenons l'exemple du chapitre 3, consacré à l'identité humaine. Nous pouvons faire coopérer toutes les disciplines autour de ce thème : la cosmologie, puisque nous sommes enfants du cosmos, la littérature, puisque à travers elle – notamment le roman – nous découvrons ce que sont les êtres humains dans le concret de leur vie, de leur subjectivité, de leurs passions, de leur relation à autrui, ou encore la biologie et la physique. Il est évident que l'on peut faire se rencontrer des enseignants autour de cette simple idée : « Qui sommes-nous? » et que toutes ces sciences s'éclairent mutuellement. Elles fécondent et alimentent l'étude de la complexité humaine, la conscience d'une condition commune à tous les humains. Prenons encore un autre exemple, soit le chapitre 5, intitulé : « Affronter l'incertitude ». L'approche que nous privilégions permettrait au professeur de physique de démontrer comment l'incertitude est traitée en microphysique et en thermodynamique; en s'associant au professeur d'histoire, ces collègues pourront créer des conditions qui exploreront comment, dans l'histoire humaine, c'est l'imprévu qui survient.

Ces rencontres et ces dialogues permettent aux enseignants, tout en gardant leur spécialité, de cheminer vers la vision de regroupements disciplinaires autour de notions fondamentales.

E.M. — C'est ce que j'appelle maintenant l'« éducation à la civilisation », le premier type d'éducation dont j'ai d'abord parlé étant l'« apprendre à vivre », pour affronter la vie, pour intégrer les connaissances pertinentes.

Votre programme fait mention de la santé, de l'environnement ainsi que de la consommation, et ces trois volets me semblent particulièrement importants. Dans nos civilisations occidentales, il y a, d'un côté, l'hyperconsommation et le gaspillage et, de l'autre, malheureusement, la sous-consommation et le dénuement. Vous parlez aussi des médias. La publicité semble là pour former à consommer certains types de produits, et ce, dès l'enfance. C'est intéressant de voir, par exemple, comment une boisson telle que le Coca-Cola, qui n'a rien d'affolant, devient un besoin de vie quotidienne. Initier à la consommation responsable est une nécessité : il faut montrer qu'il existe des associations de protection des consommateurs qui analysent les produits et se soucient de santé ainsi que des associations favorisant le commerce équitable. Il y a une éthique du commerce et une éthique de la consommation à enseigner, à développer. Plusieurs observateurs ont déploré que l'arrivée des supermarchés ait conduit à la dégradation des commerces de proximité où s'établissait un rapport personnel avec le client, où celui-ci pouvait recevoir des conseils pertinents. Au-delà de ces regrets, un point doit être mis en relief : il s'agit du primat du qualitatif sur le quantitatif ou, si l'on préfère, le « moins et mieux » érigé en principe.

Quant à l'environnement, ce que vous dites dans votre programme est très juste : il y a une éducation écologique à faire. C'est fondamentalement notre relation de dépendance à l'environnement qui nous incite à rechercher l'autonomie et à nous préoccuper de développement durable. Une éducation à l'environnement, c'est une éducation à la qualité de la vie, à une relation esthétique avec la nature.

E.M. — J'aimerais revenir sur le volet des médias que je trouve très important aussi. Deux aspects m'interpellent : les séries télévisées et les informations.

D'abord une observation : beaucoup d'enseignants sentent que, hors de l'école, les esprits des élèves sont tout à fait marqués par les médias : ceux-ci vivent alors comme dans une citadelle assiégée. Le média, c'est l'ennemi, et l'on se met à croire qu'il faut contrer cette suprématie. Or je pense qu'il n'y a pas de pire situation que d'être confiné à la défense d'une citadelle lorsqu'on a le mandat d'éduquer.

Les médias offrent de riches possibilités éducatives dont celle de développer un regard critique ou dissident. Les trucs de montage et de découpage sont capables de déformer totalement une réalité tout en nous donnant l'illusion que nous voyons la réalité. Quand un enfant ou un adulte, par exemple, voit sur l'écran un tigre qui court après une gazelle, il croit visionner l'action en continu, alors qu'en réalité il s'agit de deux plans séparés qui n'ont pas été filmés en même temps. Ce n'est qu'à la fin, lorsqu'on voit le tigre qui mange la gazelle, qu'on les retrouve ensemble, dans la réalité.

Il y a aussi à travers les médias une occasion d'éducation à l'art de vivre et d'aimer. Prenons les séries télévisées : plutôt que de dénoncer leur médiocrité ou leur caractère stéréotypé, il est possible d'analyser et de faire ressortir que ce qui fascine les téléspectateurs tient au fait que ces séries posent les problèmes fondamentaux de la vie humaine : l'amour, la jalousie, le divorce, la maladie, l'hospitalisation, la trahison. En somme, c'est l'univers de nos rapports affectifs qui se trouve exposé. Au lieu de n'y voir qu'une évasion de notre petite vie quotidienne, pourquoi ne pas considérer que ce que les gens y trouvent est une façon magnifiée de voir les vrais problèmes?

E.M. — Il est certain que la pluralité des sources d'information est le présent le plus précieux, l'information unique constituant évidemment un danger pour la démocratie.

Cependant, il existe aussi dans les démocraties une hégémonie de la grande presse, des grands médias, et il arrive, là aussi, que certains événements importants soient occultés. Nous savons de mieux en mieux aujourd'hui que cette guerre d'Irak, par exemple, avait peut-être d'autres justifications que l'élimination d'armes de destruction massive.

Même dans un pays démocratique, il y a des époques d'hystérie, d'hystérie de guerre ou d'hystérie contre une minorité, et dans de tels contextes le jugement s'efface. Ce que nous devons enseigner, c'est la lucidité devant cette forme de pathologie politique où, brusquement, on a un ennemi à haïr, où l'on est dans le camp du bien contre le clan du mal.

E.M. — Je connais surtout des pays d'Amérique latine : la Colombie, le Brésil, le Venezuela, mais principalement le Brésil. Dans ce pays, il y a un nouveau ministre de l'Éducation reconnu pour son esprit très réformateur. D'autres pays font de timides tentatives, conduisent des recherches, mais je ne les connais pas toutes, vous savez.

Voyons maintenant l'Europe. En France, il n'y a rien qui chemine dans le sens d'une réforme : c'est l'immobilisme total. Cependant, un de mes collègues qui est en France en ce moment, le professeur Pena-Vega, anime un observatoire pour

la réforme de l'enseignement en relation avec la Fondation pour le progrès de l'homme. Je suis allé dernièrement en Suisse, pays très décentralisé, dans le Tessin plus précisément, voir un projet de réforme universitaire qui s'oriente dans le sens de nos échanges. Enfin, en Italie, une association d'enseignants a publié dans une revue mensuelle, en italien bien sûr, des numéros consacrés à chacun des chapitres de mon ouvrage *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Ce qu'ils ont produit prend la forme d'un traité, et je trouve cette réalisation fort intéressante.

E.M. — Je crois qu'il faut simplement être conscient des obstacles divers que cela pose. Je ne sais pas si l'on peut arriver à atteindre complètement l'état de véritable communauté d'apprentissage, mais votre orientation le situe parmi les finalités éducatives, n'est-ce pas? Je crois qu'il faut un engagement personnel très fort des enseignants, quelque chose comme la certitude qu'une petite communauté de destin se développe et s'exprime à l'intérieur même de la classe et à travers les activités qui s'y déroulent. Cela, à mon avis, fortifie les rapports humains et dispose l'esprit à apprendre. On a toujours besoin d'affectivité. Nous savons aujourd'hui par les recherches portant sur le cerveau que même les calculs rationnels les plus sophistiqués mobilisent les dimensions affectives des individus. Tout ce qui est « communauté » est quelque chose qui crée un lien affectif, qui favorise la transmission et le partage des savoirs.

E.M. — J'ai nettement l'impression que, parfois, l'acceptation continue du changement n'est pas suffisante, qu'il faut faire ce que j'appellerais un « véritable saut qualitatif ». Une réforme peut s'appuyer sur des progrès dans un certain nombre de sciences : par exemple, la science écologique prend de plus en plus d'importance parce qu'elle fait collaborer entre elles des disciplines très diverses telles que la physique, la biologie ou les sciences humaines. Les sciences de la terre réunissent aujourd'hui des disciplines traditionnellement cloisonnées comme la météorologie, la sismologie, la vulcanologie et autres. La transformation est une réforme des mentalités, une réforme de la connaissance. Il faut profiter de ces mouvements de regroupement des connaissances, il faut continuer d'aller dans ce sens-là.

E.M. — Le système scolaire est un système ouvert qui lui-même s'insère dans de nombreux autres écosystèmes. Je pense non seulement à la société globale comme telle, mais aussi à la ville ou à la localité où se trouve l'établissement scolaire. Il ne faut pas que ce système soit enfermé sur lui-même : l'école doit être capable de reconnaître les connaissances de l'écosystème économique, culturel, médiatique, sociologique, etc., et d'en tirer profit. Bref, elle doit se mettre en rapport avec le monde, car c'est elle qui a la mission de mettre à la portée des jeunes des moyens d'élucidation de ce monde où ils s'intégreront en vue de participer pleinement aux défis de leur époque.

E.M. — Tout d'abord, je pense que l'éducation lui aura permis de stimuler sa curiosité au lieu de la lui éteindre, car, malheureusement, dans le système d'éducation actuel, le découpage disciplinaire et le débitage de l'enseignement altèrent la connaissance, en font une matière inerte plutôt qu'une matière vivante et vibrante, ce qui finit par tuer les curiosités.

Je suis tenté de reprendre la formule de Jean-Jacques Rousseau qui disait : « Je veux lui apprendre à vivre. » Bien entendu, on n'apprend pas à quelqu'un à vivre, mais on aide quelqu'un pour qu'il apprenne à vivre, qu'il vive pleinement sa vie.

Donc je vois quelqu'un plein de curiosité et, par là même, tout plein d'ardeur à l'égard de la vie. Quelqu'un qui assume ses aspirations pour pouvoir vivre pleinement. Quelqu'un qui reconnaît que la vie n'est pas seulement une somme d'obligations, de droits, de devoirs. Quelqu'un qui a bénéficié d'une initiation à la qualité poétique de la vie. Quelqu'un qui reconnaît que la vie, c'est l'émotion, l'amour, la participation, la communion. Voilà quelqu'un qui aura des ressources parce qu'il aura appris à vivre avec l'incertitude, dans sa vie personnelle et dans son appartenance à la communauté humaine.

Ce sera quelqu'un qui sera préparé à prendre un métier ou une profession, qui aura une culture générale, qui sera apte à résoudre des problèmes généraux et particuliers. Il aura développé l'art de l'observation et de l'autoobservation, il participera activement au développement d'un diagnostic médical en y intégrant la connaissance qu'il a de lui-même, contribuant ainsi à l'évolution de la science médicale. Il aura conscience qu'il fait partie d'une trinité indéchirable non seulement comme individu, mais comme partie d'une société, et partie de l'espèce humaine; il participera à cette activité humaine avec toutes ses ressources.

M^me^ Mireille Jobin est consultante en éducation.

Références bibliographiques

MORIN, Edgar. *La Tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris, Éditions du Seuil,1999. (Trilogie pédagogique)

MORIN, Edgar. *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e^ siècle*. Paris, Éditions du Seuil 1999. (Trilogie pédagogique)

MORIN, Edgar. *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, Éditions du Seuil, 2000. (Trilogie pédagogique)

MORIN, Edgar. *Méthode 5. L'humanité de l'humanité : l'identité humaine*. Paris, Seuil, 2001.

Documents de référence :
Notes biographiques au sujet de M. Edgar Morin

Le Monde.fr : 16 février 2003, extrait d'entrevue avec Edgar Morin le 22 décembre 2001, propos recueillis par A. Frachon et D. Vernet.

Vie pédagogique, rubrique « lus, vus et entendus », n° 113, novembre-décembre 1999, p. 56.

Vie pédagogique , rubrique « lus, vus et entendus », n° 119, avril-mai 2001, p.57.

Magazine Québec Science. mars 2001, « Entrevue du mois : Edgar Morin. L'indispensable éthique ».

REGARD SUR L'ITINÉRANCE

par Diane Lavoie, Jacques-Albert Bolduc et Danielle Fraser

Trouver dans une école un tableau attribué soit à Murillo, soit à son atelier, ou encore à un habile imitateur constitue en soi un événement exceptionnel. L'article qui suit fait état d'un projet pédagogique réunissant une trentaine d'élèves du secondaire du Collège de Montréal à la suite de la découverte de ce petit tableau attribué à Murillo, artiste espagnol du XVII[e] siècle, dans le bureau de l'enseignante d'arts plastiques de cet établissement. Ce projet s'est concrétisé dans une exposition intitulée : « Regard sur l'itinérance : le baroque revisité par les adolescents », qui s'est déroulée dans les salles éducatives du Musée des beaux-arts de Montréal du 2 octobre 2002 jusqu'au 9 février 2003. Le présent texte s'intéresse à l'artiste Murillo et à la période baroque, qui ont servi de trame de fond à ce projet. Nous y exposons les objectifs pédagogiques qui soutiennent ce projet ainsi que les liens que nous avons tenté de faire avec la réforme de l'éducation et relatons l'expérience de certains enseignants d'art qui intègrent des sujets à caractère social dans leur cours. Il y sera également question du déroulement du projet à partir d'octobre 2001 jusqu'en juin 2002.

Aspects théoriques

Cette trouvaille était surtout, pour nous, une occasion de conjuguer la culture du passé avec celle du présent en créant un lien entre une forme d'art du XVII[e] siècle et une préoccupation sociale actuelle. À cet effet, nous avons voulu inscrire ce projet dans la perspective de la réforme de l'éducation qui a donné suite aux États généraux sur l'éducation de 1996, mais à partir de notre point de vue de didacticiens disciplinaires. Notre projet, croyons-nous, s'inscrivait dans une volonté d'alphabétisation culturelle et de prise de conscience d'une réalité que les élèves côtoient quotidiennement. Cette façon d'engager les élèves du secondaire dans un projet de création à contenu social revêt toute son importance, notamment à un moment où, comme le souligne Claude Corbo[2], l'école peut, à l'heure de la mondialisation et de l'isolement des cultures et des nations, contribuer à l'authenticité des personnes et à leur plus grande autonomie. Une des grandes visées de la réforme de l'éducation est l'importance accordée à la dimension culturelle du programme de formation par une ouverture plus pénétrante sur différents champs du savoir. Les disciplines enseignées sont abordées plus en profondeur, de façon à créer des liens avec d'autres champs disciplinaires ainsi qu'avec les connaissances et l'expérience de vie des élèves : « Ces derniers pourront [...] mieux comprendre leur monde et s'y insérer en tant que citoyennes et citoyens critiques, créatifs et responsables » (MEQ, 2001). Dans cette perspective, l'enseignant est invité à devenir « un acteur culturel et un médiateur à la culture et aux cultures pour les élèves » (Maurice Tardif et autres, 2002). Cette médiation à la culture du présent peut aussi, comme le mentionne également Jacques Tardif (1999), concourir au développement global des élèves en tant que membres à part entière d'une communauté. Par l'expression « médiation à la culture du présent », Maurice Tardif fait référence à la « médiation qui s'impose comme tâche d'éducation et d'instruction des nouvelles générations aux connaissances et aux normes sociales contemporaines qui président à l'exercice de la citoyenneté, c'est-à-dire au savoir-vivre ici et maintenant dans notre société » (Tardif et autres, 2002).

En somme, nous avons tenté dans ce projet de contribuer à former des individus autonomes et authentiques, capables d'utiliser leurs connaissances dans l'action et dans

leur vie courante, c'est-à-dire de contextualiser. Rappelons que contextualisation et compétences sont les deux mots clés de la réforme de l'éducation au Québec, et c'est sur ces deux termes que nous avons appuyé cette expérience.

Outre notre emprunt, nous nous sommes inspirés de Roger Clark (2001), pour qui l'approche éducative du type *inclusive studio* intègre beaucoup d'éléments du curriculum artistique traditionnel, qu'il s'agisse d'habiletés techniques et notionnelles, de l'expression créatrice ou du regard critique sur la culture. Clark considère cependant les éléments postmodernes comme des éléments pouvant également trouver leur place dans un projet artistique du type traditionnel à l'instar de celui que nous présentons ici. Pour Clark, il n'est pas nécessaire de planifier une unité d'enseignement postmoderne comme telle, mais il faut plutôt permettre l'intégration éventuelle des nouvelles technologies, le travail de collaboration et le développement d'un regard critique sur le monde qui nous entoure.

Le thème de l'itinérance dans l'enseignement des arts au Québec n'est pas nouveau et a déjà été traité de façon magistrale par Danielle Fraser, enseignante d'arts plastiques à l'école Marguerite-de-Lajemmerais, de la Commission scolaire de Montréal, au début des années 90. De nombreux enseignants d'art considèrent qu'il est important d'inclure dans le curriculum des sujets à caractère social ou qui peuvent être controversés. L'art, selon Albers (1999), offre des possibilités inégalées dans les autres domaines du curriculum pour lancer des discussions difficiles, voire cruciales, qui peuvent aider les élèves à repenser et peut-être à modifier leurs croyances. Albers nous invite à ne pas ignorer les questions délicates pouvant se poser dans le cours d'art et à considérer l'art comme un outil puissant qui peut provoquer des changements dans les croyances que les élèves ont sur eux-mêmes et les autres. Le rôle de l'enseignant n'est pas de former des individus à accepter et à reproduire les iniquités sociales dans le contexte de la classe, mais à les conscientiser

à ces phénomènes. Amener les élèves à réfléchir et à s'interroger sur l'art et à en discuter au regard de leur propre expérience nous apparaît déjà un bon pas pour rendre l'enseignement des arts significatif auprès des élèves, en somme pour faire en sorte qu'ils deviennent, comme le mentionne Albers, de meilleurs êtres humains.

Un autre aspect de l'insertion de ce projet dans la réforme éducative est la perspective interdisciplinaire qui a nécessité la collaboration de nombreux partenaires professionnels, dont les enseignants d'histoire et d'enseignement religieux ainsi que les enseignants d'arts plastiques du Collège de Montréal, de même que des personnes-ressources spécialisées en itinérance. À cet effet, plusieurs invités, dont le père Pops et des représentants et ex-itinérants actifs à l'Accueil Bonneau, ont rencontré les élèves. Le projet se prêtait de plus à la collaboration de partenaires institutionnels, dont l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et le Service de l'éducation et des programmes publics du Musée des beaux-arts de Montréal. Ce dernier a accepté d'exposer les travaux des élèves une fois ceux-ci terminés. Un travail de collaboration important a aussi été nécessaire entre les élèves de classes différentes qui avaient à produire en équipe un tableau et une sculpture.

Déroulement du projet

Cette expérience s'est déroulée en premier lieu dans un contexte parascolaire. Nous avons présenté le tableau trouvé et attribué à Murillo afin que les élèves puissent analyser l'œuvre en question. Nous leur avons fourni des gants pour qu'ils puissent manipuler l'œuvre et se l'approprier. Cet examen leur a permis de réfléchir et de discuter sur la provenance possible de ce tableau. Nous avons ensuite procédé à une expérience d'appréciation esthétique en présentant aux élèves des reproductions de peintures qui illustraient certaines caractéristiques de la peinture

baroque, soit une œuvre de Carravagio : *Le souper d'Emmaüs* et le tableau *Adam et Ève* de Rubens. Puis, nous avons analysé en profondeur et interprété deux reproductions de Murillo : *Le jeune mendiant* et *Deux femmes à la fenêtre*. Cette dernière œuvre a servi de fil directeur aux autoportraits réalisés par les élèves concernant le regard sur la mendicité. Ils ont de plus bénéficié d'une visite guidée de la collection de peintures baroques du Musée des beaux-arts de Montréal.

Pour réaliser les sculptures, nous nous sommes inspirés du travail du sculpteur Sénégalais Ousmane Sow, dont les œuvres, selon nous, possèdent un caractère expressif exceptionnel. Il a été connu grâce à ses sculptures représentant des lutteurs de l'ethnie des Nouba venant du sud du Soudan. Précisons que Sow sculpte sans modèle et accorde une place importante à la matière.

Nous avons alors proposé à une vingtaine d'élèves de la première à la quatrième secondaire de réaliser un autoportrait (à l'huile ou à l'acrylique) représentant le regard qu'ils portent sur l'itinérance. Peindre en accentuant l'ombre et la lumière, à la manière baroque, a été un grand défi pour eux. Par la suite, ils ont eu à créer un cadre en papier mâché : ce dernier devait être dans l'esprit baroque mais traité de façon contemporaine. Le contraste de ces approches rappelait aux élèves le lien entre le passé et le présent. De plus, une cinquantaine d'élèves de troisième secondaire se sont joints au projet en construisant onze sculptures en papier mâché et recouvertes de vieux vêtements encollés. Le contact fréquent avec des sans-abri du centre-ville de Montréal a fait en sorte que les élèves qui ont participé à la réalisation des sculptures avaient une idée précise de ce qu'ils voulaient faire.

Conclusion

Les résultats de cette aventure plastique et sociale se sont concrétisés dans une exposition au Musée des beaux-arts de Montréal, dont les élèves ont retiré un grand sentiment de fierté. De plus, le contexte dans lequel ils devaient réaliser leur portrait et la reproduction tridimensionnelle d'itinérants a nécessité de leur part une compréhension plus approfondie du phénomène de l'itinérance. Des rencontres avec des itinérants et des travailleurs de rue leur ont permis de développer une connaissance accrue de cette réalité sociale. En outre, les élèves ont développé une plus grande sensibilité à la peinture baroque. Nous croyons que ce projet aura contribué à une meilleure compréhension du rôle de l'art et de l'artiste dans la société, mais, plus encore, ce projet aura probablement modifié le regard que les élèves portent sur l'itinérance. Enfin, ce projet pédagogique qui a mobilisé plusieurs acteurs du milieu scolaire, muséal et universitaire a favorisé l'engagement des élèves dans une activité artistique qui conjugue la culture du passé avec celle du présent, l'art avec la vie.

M^me^ Mona Trudel est professeure à l'École des arts visuels et médiatiques à l'Université du Québec à Montréal; M. Jacques-Albert Wallot est éducateur d'art et professeur retraité de l'UQAM; et M^me^ Danielle Benoit est enseignante d'arts plastiques au Collège de Montréal.

Références bibliographiques

ALBERS, P. M. « Art Education and the Possibility of Social Change », *Art Education*, NAEA, , vol. 52, n° 4, 1999, p. 6-11.

BARILLEAU, M. et F. GIBOULET, *Histoire de la peinture*, Paris, Hatier, 1989.

BARRON'S ART HANDBOOK. *Baroque Painting*, Barron's Educational Series, New York, 1998.

BROSSARD, L. « On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action », entrevue avec Jacques Tardif, *Vie pédagogique*, 1999, n° 111, p.4-8.

CLARK, R. « The Inclusive Studio : Being an Artist in the New Millennium », *The Canadian Art Teacher*, 2001, CSEA, vol. 1, n° 1, p. 37-43.

CORBO, C. « Les enjeux essentiels d'une réforme scolaire annoncée », *Vie pédagogique*, 2001, n° 121, p. 6-9.

Dictionnaire des grands peintres, références Larousse, Tome II, Larousse : France, 1987.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*, Québec, 2001.

TARDIF, M. et autres. « Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique, vol. XXVIII, n° 1, 2002, p. 3-20.

SOW, Ousmane. *Ousmane Sow Pont des Arts-Paris*, Le P'tit Jardin, Paris, 2000.

1. Qu'il nous soit permis de rappeler que Murillo s'est fait surtout connaître pour ses œuvres religieuses peintes en grand nombre par lui-même et son atelier. Outre les tableaux monastiques et religieux, Murillo a créé un certain nombre de peintures de genre, si typiques de l'époque baroque. Rappelons également que le XVII^e^ siècle, en Europe, est une période troublée et déchirée par des querelles religieuses, des famines, des épidémies et par la guerre de Trente Ans qui sévit en Europe du Nord de 1618 à 1648. L'art baroque naît de ces débats passionnés entre le catholicisme qui veut propager une image séduisante de l'Église en réaction à l'austérité protestante. Il va sans dire que les tableaux profanes de Murillo, représentant des enfants de la rue pourraient être interprétés comme étant à l'opposé de cet art de glorification.
2. Claude Corbo, professeur à l'UQAM, recteur de cette institution au cours des années quatre-vingt-dix et auteur de plusieurs ouvrages en éducation dont *Préparer les jeunes au 21^e^ siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*, Québec, MEQ, 1994.

Un projet arrive à maturité à la polyvalente Bélanger. Il essaime dans quelques autres écoles secondaires, grâce à la collaboration de ses initiateurs. Avec l'assistance de M. Étienne Roy, enseignant qui y est engagé depuis le début, et de M. Stéphane Quirion, directeur adjoint de l'école, *Vie pédagogique* a pu cerner un peu l'attrait indiscutable de ce projet.

Où se trouve la polyvalente Bélanger? La question n'est pas impertinente. Cette école de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin est située en plein cœur de la Beauce travailleuse, à Saint-Martin, un peu à l'ouest de Saint-Georges. Elle accueille les adolescents et adolescentes de Saint-Martin et de onze autres municipalités environnantes. De la première à la cinquième secondaire, elle comprend environ 800 élèves. Elle s'enracine dans un milieu social dont deux caractéristiques ne se retrouvent pas partout. La première est que le travail abonde, au point d'inciter les jeunes à quitter l'école pour occuper des emplois exigeant peu de qualification. La seconde caractéristique, par ailleurs, est que la vitalité économique de cette région va de pair avec sa volonté de rester à la fine pointe sur le plan technologique.

Une éducation technologique instrumentée

À l'origine, le projet entériné par le ministère de l'Éducation consistait à structurer le cours d'initiation à la technologie de 3e secondaire en apprentissages modulaires très soigneusement instrumentés du point de vue technologique. On parle d'*exploration technologique médiatisée* (ETM) parce que chaque module s'appuie sur une base multimédiatique : cahier de charges imprimé, ordinateur dûment programmé, références accessibles sur Internet et matériel pratique sophistiqué adapté à chacun des modules et des projets.

On est témoin ici d'un véritable saut qualitatif. Au lieu d'initier et de sensibiliser les élèves à la technologie d'aujourd'hui à l'aide de celle d'hier (quoique *Power Point* soit plus moderne que les rétroprojecteurs du dernier tiers du 20e siècle), on leur propose un environnement technique où sont réellement mises à contribution les technologies qu'il s'agit d'apprivoiser.

La salle d'initiation à la technologie comprend seize postes de travail où les élèves travaillent le plus souvent à deux, de façon très autonome. Le poste de l'enseignant est relié à chacun des autres postes, ce qui lui permet d'effectuer le suivi nécessaire en temps réel, sans décalage.

Une genèse patiente

Les initiateurs du projet connaissaient déjà bien ce mode d'organisation des cours d'initiation à la technologie qui est de plus en plus répandu, autant en Europe qu'en Amérique du Nord. Ayant le choix entre divers ensembles de programmation et de matériel disponibles, ils se sont associés à la compagnie SCANTEK, dont les ressources leur ont paru particulièrement appropriées et souples. Il a fallu traduire le matériel et adapter toute la programmation et l'ensemble des cahiers relatifs à chacun des modules.

Cela étant dit, l'axe principal de la genèse du projet est ailleurs. Il faut remonter avant tout à l'immense effort investi dans le réseau secondaire par le ministère de l'Éducation depuis déjà plus de dix ans, pour résister par tous les moyens possibles à l'abandon scolaire. On propose un cadre d'apprentissage où le dire cède au faire; une pédagogie, comme se plaisent à le dire ses acteurs, où l'élève est en avant et le professeur en arrière! Un menu

Photo : Denis Garon

qui invite, entre le rêve de médecine ou de techniques policières et la tentation de l'argent vite gagné, à imaginer des trajets de qualification dans des champs qui conviennent mieux à ceux et celles qui se voient préférablement dans l'entreprise et la production industrielle.

Ce programme possède un excellent potentiel exploratoire, pour fins d'orientation. Passer par un module pour découvrir son manque d'affinités avec le domaine n'a rien de négatif. C'est un pas en avant dans la connaissance de soi.

L'univers des techniques de sciences appliquées

Les élèves voient dix des seize modules disponibles au cours de leur année, à raison de huit périodes de 75 minutes par module. Parmi les champs étudiés, on trouve : les énergies de remplacement; la technologie de la construction; l'électricité de base; la recherche et la conception en ingénierie; la technologie biomédicale; la technologie de l'aérodynamique; la technologie des communications électroniques; la publication assistée par ordinateur; les mécanismes (engrenages, etc.); les systèmes pneumatiques; les systèmes hydrauliques; la technologie de l'électronique; la technologie de la photographie numérique; la robotique et l'automatisation. La polyvalence des modules laisse place à une large gamme de projets dont la sophistication dépasse le niveau initial du cours structuré en mode de résolution de problèmes. C'est pourquoi l'équipe responsable envisage de réduire légèrement le nombre de modules explorés pour travailler davantage en fonction d'une pédagogie de projets. Elle prévoit aussi adapter quelques nouveaux modules qui ne sont pas encore disponibles en français.

Les postulats pédagogiques de base

La première caractéristique pédagogique de ce programme est la responsabilisation constante et poussée des élèves. On agit déjà dans ce sens concernant la circulation en classe : l'élève obtient la clé de son poste de travail, prend le cahier approprié au domaine qu'il a choisi et poursuit sa démarche sans attendre. Le matériel commun demeure en parfait état. Le local est accessible et fréquenté en dehors du temps des cours, à certaines heures.

La seconde caractéristique est la transparence de la progression. L'élève est capable de faire le point en cours de route, tout comme le fait l'enseignant, en prenant conscience de façon précise de ce qui est acquis et de ce qui reste à explorer.

L'intervention de l'enseignant compte, mais elle ne remplace pas le travail de l'élève. Lire, tester, appliquer, construire, relire, progresser par étapes sures. On a noté, non sans satisfaction, que l'habileté que les élèves développent le plus est celle de la lecture! Une lecture en situation, nécessaire et fonctionnelle, qui déclenche et approfondit la compréhension. Qui plus est, cette lecture amène souvent les élèves à consulter des sources alternatives de renseignement et d'analyse et des sites pertinents.

On observe volontiers un autre trait de cette pédagogie, à savoir l'influence minime qu'a la dimension affective dans la relation éducative. Souvent, l'élève aime la matière enseignée s'il aime le professeur. Cet aspect est ici moins important, peut-être en raison du rapport fortement responsabilisé aux tâches proposées.

Enfin, le réalisme des résultats visés et la publicité de l'aboutissement situent cet enseignement modulaire médiatisé de façon originale du point de vue de l'évaluation. Dès qu'on se prend au jeu, il est pour ainsi dire impossible d'échouer. On peut aussi être intéressé à aller au-delà du premier processus standard de résolution d'un problème technologique dans un ou plusieurs modules donnés. Dès le départ, d'ailleurs, la valeur exploratoire de la gamme des domaines touchés enlève toute signification d'échec relative à une absence d'affinité expérimentée à l'égard de l'un ou l'autre domaine.

Des cheminements pédagogiques

L'équipe qui met actuellement en œuvre ce programme d'initiation technologique, soucieuse de progresser encore, anticipe quelques axes de développement qui sont dignes de mention.

En premier lieu, on veut développer et expliciter les caractéristiques du programme qui s'inscrivent dans l'optique de la mise en valeur des compétences actuellement au premier plan de la réforme du curriculum et du régime pédagogique. Le travail en dyade est depuis toujours une très bonne méthode pour apprendre à collaborer. Mais il est possible d'ajouter des liens et des accents plus marqués relativement aux compétences à promouvoir dans l'esprit de la réforme.

De plus, on veut examiner certaines utilisations possibles de ces ressources didactiques qui les inscriraient plus spécifiquement dans le cadre d'une pédagogie de projets, en termes de complexité et de continuité accrues, encore une fois dans la perspective pédagogique étroitement associée à la réforme.

On réfléchit aussi à la possibilité de faire un portfolio des apprentissages réalisés.

On ajoute parfois à un module donné la simulation d'un cheminement d'études qui fait partie d'un plan de carrière. Cet ajout est proposé pour respecter l'objectif général d'orientation qui imprègne le secondaire.

Enfin, dans une optique de développement à moyen terme, la perspective de relier beaucoup plus étroitement les apprentissages scientifiques et les apprentissages technologiques dans un premier cycle du secondaire modifié attire l'attention, sans toutefois inquiéter indûment.

Alliances et complicités

S'il fallait caractériser le processus de changement dont on décrit ici le résultat, il faudrait souligner à quel point la visée pédagogique est respectée dans le choix des ressources techniques, et comment l'adoption d'une approche très concrète de l'initiation à la technologie se situe dès le départ dans une perspective d'adaptation. L'un des facteurs qui a indiscutablement favorisé le processus a été le soutien accordé par la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. Celle-ci, en effet, encourage la mise en œuvre dans ses écoles secondaires de projets qui visent à répondre aux besoins d'orientation et à relever des défis de compétences scientifiques et technologiques de plus en plus avancés. En plus de soutenir l'enseignement technologique médiatisé (à la polyvalente Bélanger de Saint-Martin), la Commission scolaire offre une classe de sciences physiques de 4e secondaire structurée par projets (à la polyvalente Saint-François), une expo-sciences itinérante qui se poursuit d'année en année, une concentration mathématique-science-informatique en continuité au premier et au second cycle (à la polyvalente Veilleux, à Saint-Joseph-de-Beauce), une ressource de rattrapage télématique en sciences physiques 416 et une formation originale, offerte en complicité avec les employeurs, conduisant à une attestation de formation professionnelle (à la polyvalente Bélanger).

L'exploration technologique médiatisée encourage les complicités interdisciplinaires. Elle permet de progresser dans d'autres matières : en lecture, de façon absolument indiscutable, mais aussi en mathématique, en sciences et en anglais. À l'intérieur de l'équipe des enseignants de 3e secondaire, on reste à l'affût d'appuis mutuels, par exemple lors d'un travail sur les innovations technologiques, en classe d'anglais, une recherche sur les inventions, les inventeurs et les savants, en classe de français ou encore par la mise en valeur de l'expression orale dans la présentation des projets réalisés.

Un dernier type de complicité mérite d'être mentionné. L'équipe professionnelle de la polyvalente Bélanger offre aux professionnels d'autres écoles qui désirent aller dans cette voie une session d'initiation de quatre jours, à laquelle s'ajoutent quelques journées de suivi durant la première année de mise en œuvre de leur projet.

Si un commentaire plus personnel est permis au regard d'une telle réalisation non moins remarquable que tranquille et assurée, voici le mien. Depuis nombre d'années, on plaide pour la reconnaissance d'une valeur éducative et formatrice à la technologie. L'initiation à une véritable culture technologique est une richesse pour l'esprit, un atout pour quiconque aime comprendre cette composante massive de notre environnement social et culturel. Dans l'exploration technologique médiatisée, cette difficulté, cette vieille hésitation héritée, devient périmée, tant l'application de jeunes esprits à des défis mesurés et outillés est éclatante. Longue vie à l'engagement professionnel dont cela témoigne!

Photo : Denis Garon

M. Arthur Marsolais est consultant en éducation et membre du comité de rédaction.

Réalisé au moment même où se déroulaient les élections provinciales, le projet *Si j'étais premier ministre* donnait l'occasion aux élèves du primaire et du secondaire de prendre connaissance du fait que les nouvelles technologies de l'information et de la communication permettaient d'envisager de nouvelles formes de processus démocratiques.

Ainsi, alors que leurs parents se rendaient voter pour un candidat membre du parti dont le programme politique correspondait *dans son ensemble* à leurs valeurs, les jeunes participants ont pu formuler des propositions politiques, en débattre et en faire un arbitrage de manière à les classer en ordre de priorité, pour arriver à formuler ensemble la liste des dix priorités des élèves du Québec pour améliorer leur milieu de vie (voir l'encadré à la page 27).

Pour y arriver, les jeunes ont d'abord dû accéder au site du projet pour y inscrire les propositions qui avaient été retenues démocratiquement par leur classe. Cela fait, le système leur retournait trois bulletins de vote contenant des propositions soumises par d'autres classes. Les élèves s'étant prononcés sur ces propositions, les résultats des votes étaient à nouveau enregistrés dans le système, de manière que toutes les propositions (plus de 400) ont été évaluées par un peu plus de 2 200 élèves. Un classement des propositions jugées prioritaires par le plus grand nombre s'est ainsi progressivement constitué, permettant aux élèves de découvrir un nouveau type de processus démocratique que leurs parents n'avaient, pour la plupart, jamais connu.

C'est de cette façon qu'ils ont appris qu'il est possible, grâce aux technologies, de mettre en ordre de priorité un ensemble de propositions sans même connaître les gens qui les ont formulées, et ce, de façon très simple. Un exercice qu'il serait intéressant de proposer à bien des députés!

Ailleurs, dans un autre milieu, l'activité *Débats de citoyens* a été réalisée sous la coordination du Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté (CDEC), qui s'est inspiré dans sa conception de la formule originale d'activité *Débats de citoyens* déjà présente dans un vaste réseau d'écoles du Québec et réalisée depuis plusieurs années avec la collaboration du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration du Québec.

Dans le contexte de ce projet, quatre classes de l'enseignement secondaire (du Québec et de Belgique) ont été invitées à débattre en ligne de la délinquance juvénile et de l'exode des jeunes des régions. Les échanges se sont déroulés sur une période de plusieurs semaines, balisées en étapes au cours desquelles des centres documentaires ont été mis sur pied et des positions précises formulées de manière articulée, avec l'aide d'une animatrice du CDEC. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication, dans ce contexte, a permis des échanges de points de vue entre des élèves qui n'auraient autrement pas eu (ou difficilement) accès les uns aux autres, avec pour résultat un site de référence particulièrement bien adapté à l'usage d'autres jeunes du même âge qui pourraient travailler sur l'un ou l'autre des thèmes abordés.

La pratique du débat en ligne a évidemment aussi été une occasion de rendre significative une série d'autres activités au sein des classes participantes, de la leçon de français à l'exploration de la géographie politique (« Mais dans quel pays

Photo : Denis Garon

vivent-ils pour penser de cette façon? Il faudrait bien comprendre... pour pouvoir leur répondre adéquatement »).

On peut consulter le site où sont regroupés les résumés des débats et la liste des ressources auxquelles il est possible d'avoir accès : [http://debat.mve.qc.ca/]. Les personnes intéressées y trouveront également les coordonnées du Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté, qui souhaite répéter l'expérience au cours des prochaines années.

Ces deux projets sont des réalisations qui illustrent bien la place que prennent les domaines généraux de formation pour donner aux contenus des programmes disciplinaires un sens particulier, en les inscrivant dans un contexte qui s'appuie sur une intention éducative précise.

En effet, c'est parce qu'ils étaient convaincus que la pratique de la citoyenneté en permet l'apprentissage qu'un groupe de pédagogues ont collaboré, en 2001, avec le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Leur objectif initial était de préparer la participation par la voie démocratique de groupes d'élèves québécois au Forum universel des cultures, qui aura lieu à Barcelone à l'été 2004 [www.barcelona2004.org]. Trois thèmes principaux seront mis en avant à l'occasion de cet événement : la diversité culturelle, l'éducation à la paix et le développement durable.

Ce groupe de pédagogues a donné naissance à un consortium dirigé par le CRIRES et dont faisaient partie TACT - Université Laval, Septembre-Média/De Marque, des enseignantes et enseignants du défunt Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CEICI) et le Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté (CDEC). Le Fonds Jeunesse Québec et le Fonds de l'autoroute de l'information ont, pour leur part, accepté de financer les activités du consortium pour l'année scolaire 2002-2003.

Le projet *Mieux vivre ensemble* a, dans un premier temps, servi à rassembler des enseignants engagés dans l'éducation à la citoyenneté (au sens traditionnel du terme) et intéressés par l'intégration des technologies de l'information et de la communication. Un site Web a été mis en ligne [www.mve.qc.ca] afin de leur permettre de former un réseau, de collaborer plus facilement, de formuler ensemble de nouveaux projets et de partager les réalisations de leurs classes respectives. Un centre documentaire thématique

et un service d'accompagnement (à la fois sur place et en ligne) ont également été mis à leur disposition à partir du site.

> « *Mieux vivre ensemble* est un projet qui a pour but de réunir des classes qui partagent un intérêt pour l'éducation à la citoyenneté et qui utilisent, ou qui désirent utiliser, les technologies de l'information et de la communication pour permettre aux élèves de collaborer entre eux, de façon démocratique, à l'intérieur de leur classe ou en interaction avec d'autres classes. » (Extrait d'un document promotionnel)

L'idée maîtresse qui guidait les responsables du projet, sous la direction de Thérèse Laferrière, professeure à l'Université Laval, est que c'est dans la conception de la classe comme une « communauté d'apprentissage » que se trouve la clé d'une véritable éducation à la citoyenneté apprise dans la pratique plutôt que par le discours. C'est en permettant aux élèves de prendre part aux activités de petites et de grandes communautés d'apprentissage – reliées et interreliées grâce à Internet – qu'il est possible de leur offrir un contexte particulièrement favorable au développement des habiletés nécessaires à l'exercice de la citoyenneté.

Au terme de l'année, 129 enseignantes et enseignants ont inscrit leur classe sur le site Web de *Mieux vivre ensemble*. Le site témoigne désormais du parcours d'apprentissage des élèves qui ont réalisé des projets extrêmement variés, tant par leur thème que par leur envergure. Certaines classes ont choisi de ne rendre public que le point de départ de leur démarche, tandis que d'autres ont publié les résultats sous la forme de productions d'élèves. Les projets soumis au public sur le site de *Mieux vivre ensemble* sont variés. Par exemple, plusieurs classes du primaire d'une même commission scolaire ont vécu un mois multiculturel durant lequel elles ont composé des chansons, amassé des sous noirs pour aider une jeune fille du Guatemala et organisé des expositions sur la citoyenneté. Au secondaire, des jeunes ont approfondi la problématique du conflit israélo-palestinien et soumis des recommandations à l'ONU afin d'en venir à des conditions de paix qui répondent aux demandes de toutes les parties.

Des outils tels que le courriel, le clavardage, les forums de discussion, des éditeurs de page html et même la vidéoconférence ont été mis à profit dans de nombreux projets pour favoriser la télécollaboration entre les classes au cours des différentes étapes de la réalisation de leurs projets. Le résultat est que le site, tel qu'il peut être consulté aujourd'hui, constitue une œuvre collective qui possède à la fois les caractéristiques d'un recueil de production, d'un centre documentaire et d'un réseau de ressources disponibles pour fin d'inspiration ou d'accompagnement pédagogique. Cet accompagnement pédagogique a été rendu possible grâce à une équipe de stagiaires compétents en enseignement et en citoyenneté, qui ont guidé et appuyé les enseignants tout au long des projets réalisés dans les classes cette année.

C'est dans *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberespace*, publié en 1994, que Pierre Lévy évoquait la nécessité de créer de nouveaux liens entre « l'apprentissage en collaboration » et « l'apprentissage de la citoyenneté dans un monde de plus en plus profondément marqué par les réseaux ».

Pour Lévy, l'avènement de la « cyberdémocratie » et la formation des « citoyens du cyberespace » dépendrait moins de changements dans les programmes d'études que de la pratique régulière par les élèves de processus démocratiques inédits, au cœur même des activités d'apprentissage qui composent leur quotidien, en particulier à l'école. C'est un point de vue qui interpelle directement les élèves et les enseignants, puisqu'il implique que l'éducation à la citoyenneté ne consiste pas seulement à parler de démocratie dans la classe, mais à adopter des pratiques pédagogiques démocratiques, et ce, quels que soient les sujets abordés.

> Nous, élèves du Québec, avons utilisé le réseau Internet pour établir les dix priorités qui pourraient améliorer notre milieu de vie.
> Nous aimerions :
> 1. Améliorer les soins dans les hôpitaux en engageant plus de médecins et d'infirmières
> 2. Arrêter la violence et la guerre
> 3. Protéger l'environnement contre la pollution
> 4. Assurer à chaque enfant une alimentation et un logis adéquats
> 5. Diminuer la consommation de produits dangereux pour la santé tels que la cigarette
> 6. Favoriser l'activité physique en famille et à l'école
> 7. Doter chaque enfant d'un ordinateur portatif
> 8. Augmenter le nombre de sorties scolaires
> 9. Aider les enfants à terminer leurs études secondaires
> 10. Rendre les transports en commun plus efficaces et plus accessibles

Plusieurs artisans du domaine de l'éducation à la citoyenneté qui participaient à un colloque sur le sujet à l'occasion du plus récent congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) ont d'ailleurs mis en lumière la difficulté de « faire de la citoyenneté », étant donné que l'école n'est malheureusement pas toujours un lieu d'expression de la démocratie. C'est aussi ce qui pourrait expliquer que les situations d'apprentissage incluant de l'éducation à la citoyenneté ont généralement moins d'impact sur les élèves que leur vécu quotidien (intracurriculaire et extracurriculaire) dans l'école. Un point de vue qui nous plonge au cœur même du concept de domaine général de formation en suggérant que l'éducation à la citoyenneté s'ancre d'abord dans « l'exercice d'habiletés citoyennes », dans le cadre des activités autrement associées aux compétences transversales et aux compétences disciplinaires.

Cet aspect de la question se conjugue à la notion de « culture de réseau » mise en avant par Michel Arcouet et le Comité culture de réseau en Montérégie. Cette notion se définit ainsi :

> « Des individus reliés et interdépendants entre eux grâce à des ordinateurs interconnectés pour effectuer du travail collaboratif d'accession à l'information, de publication d'informations ou de diffusion d'informations, d'analyse ou de modélisation d'informations, etc. dans un milieu réel ou virtuel élargi (par opposition à des tâches semblables effectuées en mode autonome). »

C'est à la lumière de cette définition très large de la culture – intégrée depuis dans la *Politique québécoise de l'autoroute de l'information* – qu'il est possible de porter un regard sur l'expérience du projet *Mieux vivre ensemble* et d'affirmer qu'il a permis de mettre en évidence la capacité du modèle des communautés d'apprenants afin de donner forme à de nouveaux espaces d'éducation à la citoyenneté.

Dans ces espaces d'un type inédit – largement apparentés aux domaines généraux de formation – les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle d'étayage essentiel, dans la mesure où elles permettent de rassembler dans une classe des conditions particulièrement favorables à l'émergence de contextes authentiques de collaboration où le dialogue et la mise en commun de connaissances et de compétences individuelles prennent tout leur sens. Sans compter que les outils (logiciels) qui permettent de structurer le développement des communautés d'apprenants – et de laisser constamment des traces de leur évolution – constituent de puissants

moyens d'accompagnement pédagogique qui facilitent grandement l'analyse réflexive, autant chez les enseignants que chez les élèves.

La variété et la richesse des processus démocratiques que nous avons pu observer dans les classes participantes ou les expériences qui nous ont été rapportées par les enseignants, s'ajoutant à l'intérêt spontané des jeunes pour Internet et les « communautés virtuelles », nous amènent par ailleurs à penser qu'un nombre croissant d'élèves pourraient bientôt acquérir d'abord « en ligne » plusieurs des habiletés traditionnellement associées à l'exercice de la citoyenneté, et ce, bien avant que l'école n'ait pu prétendre leur en donner l'occasion.

Or, en permettant aux élèves de situer une partie de leurs apprentissages scolaires au sein de communautés d'apprenants interreliées (dont la dynamique, loin d'être laissée au hasard, pourra être guidée par des communautés de pratique et de recherche constituées d'enseignants et d'enseignantes et aussi d'universitaires), l'école pourra donner à l'éducation à la citoyenneté un nouveau sens, plus près que jamais de l'ouverture sur le monde (sur un monde déjà profondément marqué par les technologies) et dans lequel, sans une véritable culture de réseau, les enfants risquent d'être privés de plusieurs des leviers nécessaires à l'élaboration de « leur monde ».

En faisant virtuellement tomber les murs de l'école pour permettre à la vie communautaire d'occuper une place privilégiée dans les apprentissages que font les élèves, le modèle des communautés d'apprenants interreliées pave la voie à des modèles encore plus généraux, comme celui de la « cité éducative » qui, à l'initiative de Barcelone, rassemble déjà plus de 200 villes et qui se développe essentiellement à partir des valeurs très « citoyennes » de l'UNESCO. Les responsables du projet *Mieux vivre ensemble* participent d'ailleurs à un mouvement qui fait la promotion de ce modèle pour la région de Québec, en guise de suite au projet (consulter, à ce sujet, le site : [http://carnets.ixmedia.com/remolino/archives/cat_cite_educative.html]).

Si, d'une part, l'école arrive à s'ouvrir sur la cité à l'aide des technologies de l'information et de la communication et grâce au modèle des communautés d'apprenants interreliées et que, d'autre part, la cité s'adapte pour faire une plus grande place à l'apprentissage, notamment celui fait par les plus jeunes, alors nous pourrons véritablement parler d'éducation à la citoyenneté... au quotidien.

L'éducation des jeunes citoyennes et citoyens deviendra alors non seulement l'affaire de l'enseignante ou de l'enseignant chargé de faire apprendre la matière scolaire au programme, mais aussi d'un ensemble de personnes, jeunes et adultes, en voie d'autoorganisation et qui savent s'adjoindre divers organismes, publics et privés, et travailler, malgré leurs différences, en liaison les uns avec les autres afin de parvenir à la réalisation d'un but commun : la formation de citoyens responsables, solidaires, épris de justice et conscients de la valeur des actions individuelles dans l'édification d'un monde meilleur. Cela se réalisera, également, grâce à des projets de qualité tels que *Débats de citoyens* et *Si j'étais premier ministre*.

M. Clément Laberge est directeur du service vente et stratégie chez iXmédia de Québec, M^me^ Christine Hamel est professionnelle de recherche pour l'équipe de recherche TACT à l'Université Laval et M^me^ Thérèse Laferrière est professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

La collection VIE PEDAGOGIQUE

POUR DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES REVITALISÉES, Collectif, Sous la direction de Luce Brossard, collection Vie pédagogique, Éditions MultiMondes, 188 pages, 14 x 21 cm, reliure souple, 2-921146-88-6, **19,95 $**

Des textes d'une vingtaine de pédagogues sur des sujets tels que : mettre à jour ses savoirs, favoriser le transfert des connaissances, augmenter la contribution des élèves, dynamiser le milieu, introduire le changement, concrétiser le projet éducatif en classe...

DES PISTES PROMETTEUSES. Propos de leaders pédagogiques, Collectif, Sous la direction de Luce Brossard et Arthur Marsolais, collection Vie pédagogique, Éditions MultiMondes, 186 pages, 14 x 21 cm, reliure souple, 2-921146-89-4, **19,95 $**

Des entrevues avec Philippe Meirieu, Roland Arpin, Catalina Ferrer, Philippe Perrenoud, Britt-Mari Barth, Jean-Pierre Astolfi, Stella Baruk, Yves Bertrand, Gilles Noiseux, Réginald Grégoire, Claude Lessard...

NON-VIOLENCE ET CITOYENNETÉ. Un « vivre-ensemble » qui s'apprend, Collectif, Sous la direction de Luce Brossard, collection Vie pédagogique, Éditions MultiMondes, 2000, 216 pages, 14 x 21 cm, reliure souple, 2-89544-003-4, **19,95 $**

Des textes de Mireille Dufresne, Robert Dubois, Diane Savard, Colette Noël, Michel Desjardins, Robert Cadotte, Richard Riel, Robert Martineau, Christian Laville, Matilde Francœur, Daniel Latouche, Paul Francœur, Véronique Truchot, Luce Brossard, Marthe Van Neste, Arthur Marsolais, Philippe Perrenoud et Fernand Ouellet

MULTIMONDES
930, rue Pouliot, Sainte-Foy (Québec) G1V 3N9 CANADA
Tél. sans frais : 1 800 840-3029
Téléc. sans frais : 1 888 303-5931
Courriel : multimondes@multim.com
Site Internet : www.multim.com

En vente chez votre libraire

Les domaines généraux de formation sont des points d'ancrage pour développer des situations signifiantes d'apprentissage qui favorisent l'interdisciplinarité. C'est peut-être pour cette raison, qu'avec l'engouement des jeunes pour les médias et le multimédia, notamment pour l'informatique, les jeux vidéo et le cinéma, il allait presque de soi que l'option *Graphisme et communication par l'image* (GRAPIM)[1] serve de point de rencontre pour des enseignants de quatrième et de cinquième secondaire. Allait de soi? Facile à dire! Pour réaliser ce projet, plusieurs conditions étaient nécessaires : que le professeur d'arts croit que le multimédia est un outil qui favorise le développement de compétences transversales; que des enseignants aient la conviction que le multimédia transforme l'enseignement traditionnel et que des discussions sur la mise en œuvre de projets interdisciplinaires aient déjà eu lieu. Bref, qu'un ensemble de circonstances réunissent des enseignants. Il a ainsi fallu quelques années pour qu'un tel projet voit le jour[2].

C'est à l'automne 2002 que le projet réunissant les élèves en sciences physiques et ceux des options théâtre et GRAPIM II a été lancé. Intitulé Scithéart-med[3], ce projet a permis entre autres à ces élèves de maîtriser différentes techniques médiatiques, de développer leur créativité et leur esprit critique et de mieux connaître les métiers et les professions liés à leur projet. Celui-ci avait comme toile de fond deux domaines généraux de formation en particulier : Médias et Orientation et entrepreneuriat. De plus, les enseignants ont veillé à ce que certaines compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que de la communication soient mises en application à des degrés divers dans les trois disciplines concernées.

Depuis quelques années, André Roy et Solange Paré discutaient de la possibilité de réunir leurs cours pour réaliser une création médiatique. De même, Jean Jibouleau se demandait comment ses élèves de sciences physiques, en quatrième secondaire, pouvaient s'associer aux élèves de l'option théâtre pour réaliser un projet commun. C'est en juin 2002, avec la participation de Paul Morin, directeur de l'unité de cinquième secondaire, que le projet prit forme. On se dit alors qu'il serait possible d'élaborer un projet interdisciplinaire qui réunirait les trois enseignants.

Le projet devant se dérouler toute l'année, il était impérieux de le préparer soigneusement. C'est pourquoi les enseignants ont tenu des réunions de concertation et de planification au cours des mois de juin et d'août pour préciser les objectifs du projet, en cerner les intentions éducatives, déterminer les compétences transversales touchées et établir l'échéancier. Pour faciliter le travail des enseignants, la direction de l'école a établi la grille-horaire de manière qu'ils aient une période commune, c'est-à-dire qu'ils soient en classe en même temps. De plus, la commission scolaire et l'école ont alloué des budgets pour les libérer au cours de l'année.

Au mois d'octobre 2002, tous les élèves concernés ont été réunis à l'auditorium et le projet leur a été présenté. Il était important, selon Solange Paré, que les élèves de sciences physiques, les 18 élèves de l'option théâtre et les 20 élèves de l'option GRAPIM II se rendent compte qu'il ne s'agissait pas de trois projets, mais d'un seul, dans lequel les compétences de chacun

Photo : Denis Garon

convergeraient vers une production unique. Fait à noter, il n'y avait qu'un très petit nombre d'élèves qui faisait partie des trois groupes.

Essentiellement, le projet a pour objet de produire un disque compact ayant pour thème les scientifiques qui ont contribué au développement du modèle de l'atome. Le choix s'est arrêté sur Aristote et Démocrite, John Dalton, Joseph John Thomson, Marie Curie, James Chadwick et Henri Becquerel, Ernest Rutherford et Niels Bohr.

Synopsis

À la fin d'un cours de sciences physiques, Isabelle et Alex, deux élèves de quatrième secondaire, trouvent par terre une revue scientifique. Au centre d'un article sur Démocrite, l'ordre « Ne pas toucher » est inscrit sous un symbole, mais poussés par la curiosité, les élèves transgressent l'ordre et… comme par magie, ils se retrouvent dans un jardin de la Grèce antique où Démocrite et Aristote discutent de leur théorie respective de la composition de la matière. Miniaturisés et invisibles, Isabelle et Alex entendent leur conversation. Après le départ de Démocrite et d'Aristote, ils appuieront de nouveau sur le symbole au centre d'une page de la revue consacrée à John Dalton et se retrouveront dans l'Angleterre du XIXe siècle. En répétant le stratagème, ils rencontreront successivement chacun des scientifiques, pour finalement revenir au XXIe siècle en comprenant mieux l'évolution des théories relatives à la composition de la matière et la contribution de chacun au développement des modèles atomiques.

Dans le cours de sciences physiques de quatrième secondaire, les élèves abordent les modèles atomiques et découvrent la vie et l'œuvre de scientifiques qui ont développé, depuis l'Antiquité, des théories sur la composition de la matière. C'est à la première étape, à l'automne 2002, que des équipes de quatre élèves recueillent de l'information concernant le personnage qui leur est attribué, en consultant des dictionnaires, des encyclopédies numériques et des sites Internet. Ils utilisent ensuite cette information pour rédiger la biographie de cette

Photo : Denis Garon

personne et décrire le modèle atomique qu'elle ou il a développé. Le texte synthèse qu'ils produisent doit contenir des éléments scientifiques théoriques, mais aussi des détails sur les caractéristiques physiques et psychologiques de la ou du scientifique, afin que les élèves de l'option théâtre puissent écrire des dialogues réalistes et recréer le personnage le plus fidèlement possible.

Pendant ce temps, les élèves de l'option GRAPIM II s'initient aux différents logiciels* de production d'un disque compact. Entre autres activités, ils réalisent des animations, utilisent des caméras numériques, intègrent des photos et de la vidéo, créent des effets visuels et font du montage. Toutes les expériences réalisées au cours de cette période ont des objectifs précis de création médiatique dont, entre autres, exploiter des idées de création inspirées par une proposition de création médiatique et exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage plastique selon le message et le destinataire.

C'est à la troisième et à la quatrième étape que le projet interdisciplinaire se concrétise dans la production du matériel médiatique. En effet, les élèves de l'option théâtre, à partir des textes produits par les élèves de sciences physiques, écrivent les dialogues et imaginent la mise en scène que leur enseignante utilisera pour rédiger le scénario qui servira à la réalisation du disque compact. De plus, ils auront à se préparer pour tenir les rôles des scientifiques et des élèves qui voyagent dans le temps. Durant l'écriture du scénario, Solange Paré a consulté régulièrement Jean Jibouleau pour valider les informations scientifiques qui allaient y être présentées.

Le rôle des élèves de l'option GRAPIM II est ici à son apogée. Par équipes de trois – un caméraman, un preneur de son et un technicien polyvalent – ils enregistrent à l'aide d'une caméra numérique les différentes scènes, ajoutent des illustrations, réalisent des scènes d'animation et créent des effets spéciaux : des élèves miniaturisés qui voyagent dans le temps, des atomes qui s'animent sur l'écran… Il faut le voir pour le croire! Pour la réalisation du disque compact, les élèves ont utilisé les compétences qu'ils avaient développées tout au long de l'année pour maîtriser les différents logiciels d'animation, d'effets spéciaux et de montage.

Le projet s'arrime au domaine général de formation Médias en amenant les élèves à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques qui respectent les droits individuels et collectifs. Toutefois, en cours de route, il est devenu évident que l'orientation et l'entrepreneuriat servaient aussi de toile de fond sous plusieurs aspects, car les élèves ont dû entreprendre et mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société adulte. Ce projet interdisciplinaire a permis aux élèves de découvrir des domaines d'emploi qu'ils ne soupçonnaient même pas et qui leur offrent maintenant des voies d'avenir. De plus, plusieurs ont fait preuve d'initiative en proposant des activités et des façons de faire pour amener les élèves à s'informer davantage sur des métiers et professions liés aux multimédias, à la science, à l'écriture ou au théâtre.

Caroll Houde, responsable de l'école orientante, a eu l'idée de préparer une simulation. En faisant l'hypothèse que le projet aurait pu être confié à une entreprise privée, il s'est demandé quels spécialistes auraient été embauchés et quelle aurait été leur formation. C'est en consultant des documents manuscrits ou électroniques que les élèves ont pu recueillir de l'information à propos des programmes d'études du secondaire ou du collégial et de ceux offerts à l'université qui concernent ces différents domaines. D'autre part, dans un esprit d'entrepreneuriat bien connu des Beaucerons, n'y aura-t-il pas parmi ces élèves de futurs entrepreneurs qui créeront des entreprises en multimédia ou dans le domaine scientifique et culturel qui n'existent pas encore dans la région?

Comment les élèves ont-ils réagi en apprenant qu'ils allaient être engagés dans un tel projet? Comment ont-ils contribué à sa réussite? De l'avis de tous les enseignants, les élèves ont fait montre d'enthousiasme et sont demeurés motivés durant toute l'année. Les élèves de sciences physiques étaient un peu inquiets au début, mais selon Jean Jibouleau, ils ont fourni un travail exceptionnel. En effet, c'était en grande partie sur la précision de leurs recherches que s'appuyaient les fondements théoriques du projet. Leur principale inquiétude était d'être à la hauteur pour trouver l'information, l'organiser et en faire une synthèse éloquente à l'intention des élèves de l'option théâtre.

L'implication des élèves était manifeste. André Roy mentionne que plusieurs de ses élèves sont restés tard le soir – quelques-uns même la nuit – pour réaliser des tâches spécifiques. De plus, des élèves timides et très discrets ont pris des initiatives remarquables et se sont découvert des talents tandis que d'autres ont fait preuve d'un leadership exceptionnel. Paul Morin a remarqué que, dans les classes concernées, les problèmes de comportement et d'absentéisme ont considérablement diminué. « Quand on dit aux élèves qu'ils travaillent bien, c'est facile de les entraîner. Quand les gens sont intéressés, ils restent à l'école pour faire le travail. »

La collaboration constante des élèves s'explique peut-être aussi, selon Jean Jibouleau, par le caractère public du projet. En effet, celui-ci a été présenté dans des congrès et lors d'une conférence de presse. En outre, les élèves étaient au courant que le disque compact serait utilisé dans leur école, à l'intérieur des cours de sciences physiques et serait également disponible pour des enseignants d'autres écoles. D'autres personnes croient que le fait de travailler en coopération, de résoudre des problèmes et de faire partie d'une grande équipe de production a permis de maintenir la motivation au cours de l'année. Sans doute également, comme le souligne Paul Morin, que les élèves veulent dépasser le stade de la programmation et du jeu et ont davantage d'intérêt pour le montage et l'utilisation des caméras numériques et des logiciels d'animation et pour la création d'effets spéciaux.

Pour André Roy, la réussite de ce projet repose sur une chimie et un respect mutuel entre les enseignants et « s'il n'y a pas eu de conflit de personnalité, c'est parce que l'on sait qui l'on est ». Il faut aussi se faire confiance, ne pas avoir peur. André Roy croit que les enseignants ont investi beaucoup de temps parce qu'ils constataient que les jeunes prenaient plaisir à réaliser ce projet.

Un tel projet a eu un effet d'entraînement dans l'école. Des enseignants d'autres disciplines et d'autres classes ont réalisé des projets interdisciplinaires. Par exemple, les enseignants des options anglais enrichi et espagnol ont demandé à leurs élèves de créer des messages publicitaires, en collaboration avec les élèves de l'option GRAPIM II.

Photo: Denis Garon

Il est prévu, par ailleurs, que les élèves de ces deux options feront la postsynchronisation du disque compact au cours de l'année prochaine. Cela illustre bien que la réforme amène les enseignants à comprendre la nécessité de « sortir de la classe », de délaisser le travail individuel pour favoriser le travail en équipe et de mettre en place des projets interdisciplinaires, selon Paul Morin. Celui-ci ajoute : « Quand les gens s'embarquent et qu'ils réussissent, ils ont le goût de continuer. Ils ont redécouvert le plaisir d'enseigner. Ils ne sont plus les mêmes. »

Une autre raison qui explique le succès du projet est la collaboration de la direction. Pour André Roy, ce projet est un objet de fierté pour les enseignants et les élèves qui y ont participé. L'important, dira-il, « c'est de se sentir épaulé par la direction. C'est devenir des partenaires. Comme ça, on n'a pas l'impression de s'épuiser dans un projet ». Ce point de vue est partagé par Roland Poulin, directeur de l'école, qui considère que la direction a un rôle d'accompagnement et de complicité. « Quand un enseignant demande, c'est qu'il en a besoin. Il ne doit pas se sentir emprisonné dans son projet. » Pour lui, soutenir la réalisation de projets interdisciplinaires, c'est valoriser la complémentarité, s'inscrire dans la continuité et créer une dynamique dans l'école.

Partir du domaine général de formation Médias pour construire un projet interdisciplinaire, voilà une approche originale qui a été vécue à la polyvalente de Saint-Georges. Au cours de l'année 2002-2003, des enseignants, la direction et des élèves ont travaillé ensemble et ont formé une véritable communauté d'apprentissage. Non seulement ce projet interdisciplinaire a-t-il permis de faire converger différentes énergies vers un même but, mais il a également démontré à quel point les domaines généraux de formation contribuaient avantageusement à arrimer les compétences disciplinaires aux compétences transversales. Le projet a également démontré que les élèves pouvaient s'investir à fond quand on leur donne la possibilité de créer et de prendre des initiatives. Le projet a aussi permis à des élèves de se découvrir et de s'affirmer, tout en s'ouvrant à de nouveaux horizons.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. L'option graphisme et communication par l'image est une adaptation numérique du programme traditionnel analogique Art-Com du MEQ. Dans le texte, l'acronyme GRAPIM II est utilisé.
2. Pour décrire le projet, *Vie pédagogique* a rencontré, à la polyvalente de Saint-Georges (Commission scolaire de la Beauce-Etchemin) en avril 2003, Roland Poulin, directeur de l'école, Paul Morin, directeur de l'unité de cinquième secondaire et André Roy, responsable du projet, professeur d'arts et responsable de l'option Grapim II en quatrième et en cinquième secondaire, Solange Paré, professeure de l'option théâtre, Jean Jibouleau, enseignant de sciences physiques en quatrième secondaire et Caroll Houde, conseiller d'orientation et responsable de l'école orientante à la polyvalente.
3. Les enseignants engagés dans ce projet sont disponibles pour rencontrer toutes les personnes intéressées par la mise en place d'un projet semblable dans leur école. Pour plus d'information sur le projet, on peut consulter le site : [http://psg.csbe.qc.ca/scitheart-med/default.aspx].
4. Corel Draw, Winmorph, Vidéomorph, Cool 3D, Adobe première, Bryce 5, etc.

LES ASSISES DU PROJET ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE CŒUR-VAILLANT DE QUÉBEC

Comment mettre en œuvre la réforme scolaire en réunissant le plus grand nombre de personnes intéressées par l'avenir des enfants qui fréquentent l'école? C'est sans doute pour répondre à cette question qu'un directeur d'école, des enseignants, des parents et des partenaires de tous horizons ont fait preuve d'une volonté commune pour mettre en place un projet rassembleur qui opérationnalise avec détermination les grandes orientations de la réforme en éducation : le programme *S.A.C.-Entrepreneurship*[1] (Sports, Arts, Culture et Entrepreneuriat).

Le directeur de l'école Cœur-Vaillant[2], Rino Lévesque, a proposé aux enseignants et aux parents le concept *Partenariat en formation : École–Communauté*, expérimenté dans des communautés francophones hors Québec. À Cœur-Vaillant, cette approche a été articulée par un comité qui y travaille depuis 1999. Avec comme vision explicite « l'enfant au cœur de ses projets, s'implique et s'épanouit dans ses apprentissages », ce programme propose aux élèves des valeurs fondamentales comme le respect, la responsabilisation, la collaboration, l'éthique et l'humanisation et englobe les dimensions pédagogique, éducative et culturelle. Pour cette raison, le programme *S.A.C.–Entrepreneurship* tient lieu de projet éducatif de l'école et constitue un ambitieux plan de réussite éducative.

Ce programme mise de façon systématique et continue sur l'interaction des différents partenaires pour que l'école soit un véritable milieu de vie. Au premier niveau, on regroupe les partenaires-pivots, soit les enfants, les enseignants, les éducatrices du service de garde, le personnel de l'école et les parents. Au deuxième niveau se trouvent les partenaires périphériques, qui sont les acteurs à l'extérieur de l'école.

Sur le plan pédagogique, deux éléments en particulier retiennent l'attention. Le premier est que le programme a comme toile de fond l'intégration de deux domaines généraux de formation prioritaires qui servent de fil conducteur au programme et en établissent la cohérence : Orientation et entrepreneuriat et Environnement et consommation. Les autres domaines de formation ne sont pas pour autant négligés car ils servent de point d'ancrage à plusieurs projets réalisés par les élèves.

Le second élément est plus rare. En effet, de la maternelle à la sixième année, l'ensemble des éducatrices du service de garde et des enseignantes et enseignants adhèrent au programme en privilégiant la pédagogie par projet et la démarche scientifique, en collaborant particulièrement aux projets décloisonnés, en valorisant l'esprit d'entreprendre chez leurs élèves et en construisant leurs activités d'apprentissage à partir des volets et des orientations du programme *S.A.C.–Entrepreneurship*.

Photo : Denis Garon

DE GAUCHE À DROITE : DENISE CARRIER, DINA BERGERÉ, SUZANNE CHABOT, BRIGITTE LACHAPELLE, ANN LEVEILLÉ, LIETTE FOURNIER, NADIA ZETENI, DINA FORESI-NACCACHE ET MINO LEYTESDORF

Orientations des quatre volets du programme

Afin de mieux structurer les apprentissages, des orientations précises ont été définies dans les quatre volets du programme : dans le volet *sports*, les orientations santé, défi et coopération; dans le volet *arts*, créativité, éveil et expression; dans le volet *culture*, découverte, sens civique et ouverture; et dans le volet *entrepreneurship*, estime de soi, esprit entrepreneurial et leadership.

Chacune des activités d'apprentissage planifiées dans le cadre du programme tient compte de l'une ou de plusieurs de ces orientations et se réalise prioritairement dans des projets interdisciplinaires de durée variable. Chaque projet se rattache à un domaine général de formation et amène l'élève à développer des compétences transversales et disciplinaires de façon signifiante dans la mesure où les apprentissages réalisés sont orientés vers une offre de service ou vers la fabrication de produits. En outre, dans ces projets, l'élève joue un rôle de premier plan en tant qu'entrepreneur puisque le programme *S.A.C.–Entrepreneurship* implique constamment l'élève dans le choix, la planification, l'organisation, la réalisation et l'évaluation de ses projets. C'est ainsi qu'il est appelé à développer ses habiletés entrepreneuriales, à savoir la créativité, la solidarité, le sens des responsabilités, l'autonomie, la confiance en soi, l'esprit d'équipe, le leadership, la ténacité, le sens de l'organisation, etc. D'ailleurs, l'école Cœur-Vaillant, afin d'assurer et d'accroître son dynamisme sur le plan de sa pédagogie entrepreneuriale, travaille en étroite collaboration avec l'Institut de la Fondation de l'entrepreneurship et le Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales.

Voici un exemple de projet d'initiative entrepreneuriale réalisé par les élèves du deuxième cycle dans le cadre de la micro-entreprise environnementale. Le projet intitulé *À Noël, ma chandelle*, avec comme toile de fond l'environnement et la consommation, avait pour but de développer, dans le cours de science et technologie, la conscience environnementale des enfants. Pour ce faire, ceux-ci devaient fabriquer des chandelles et des chandeliers à partir d'objets recyclés. La vente des produits contribuait à assurer le financement d'un camp de fin d'année dans un centre de la nature. Le projet, échelonné sur quatre semaines à raison de quatre heures par semaine, comportait des orientations en *s*port (coopération), en *a*rt (créativité et expression, en *c*ulture (ouverture) et en *e*ntrepreneurship (esprit entrepreneurial). Aux compétences transversales « résoudre des problèmes, mettre en œuvre sa pensée créatrice, coopérer et se donner des méthodes de travail efficaces », s'ajoutaient des compétences disciplinaires en français, en mathématique et en science et technologie. Les différentes activités nécessaires à la réalisation du projet permettaient de développer, à des degrés divers, les différentes habiletés entrepreneuriales, notamment le sens des responsabilités, le leadership et le sens de l'organisation.

Organisation du programme

Sur le plan organisationnel, le programme *S.A.C–Entrepreneurship* s'insère dans la programmation régulière des classes et au service de garde, propose un système d'activités nommées *Compétences Plus intégrées* et des activités sportives et de santé animées (*A.S.S.A)*. De plus, le programme propose des activités à la carte qui nécessitent un déboursé. Ces dernières peuvent exiger jusqu'à douze heures et demie et se regroupent en deux sections, soit les *Compétences Plus et les Options programmées*. La figure 1 présente le modèle d'une vision globale orientante et intégrée du programme *S.A.C.–Entrepreneurship*.

Dans le cadre de la programmation régulière, le programme *S.A.C.–Entrepreneurship* s'insère de deux façons : intégré en classe, dans le cycle et en intercycle et selon un système d'options en rotation.

Intégrée en classe, la programmation régulière comprend de nombreux projets dont la durée peut varier. Par exemple, au troisième cycle, un projet peut s'étaler sur un mois et d'autre projets durer d'octobre à mai.

Selon un système d'options en rotation, la programmation permet à l'élève de choisir un projet au moment où il le désire. À titre d'exemple, au deuxième cycle, arrimé au domaine de formation Santé et bien-être, le projet *Vivre le mini volley-ball* est offert à trois groupes d'élèves à la fois et s'échelonne sur une période de quatre fois une heure. Ce projet favorise le développement des compétences transversales « structurer son identité » et « coopérer » et les compétences disciplinaires « agir et interagir dans divers contextes de pratiques d'activités physiques » du domaine d'apprentissage du développement personnel, volet éducation physique et santé. Au troisième cycle, l'année a été divisée en quatre étapes. À chaque étape, quatre projets sont proposés aux élèves parmi lesquels ils peuvent choisir. Pour les réaliser, trois heures sont décloisonnées tous les huit jours. Par exemple, à la troisième étape, soit l'hiver, quatre projets sont offerts en rotation : dans le volet *Sports*, Le festival des flocons (Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat); dans le volet *Arts*, Primaire en spectacle (Médias); dans le volet *Culture*, Génies en herbe (Médias et Vivre-ensemble et citoyenneté); et dans le volet *Entrepreneurship*,

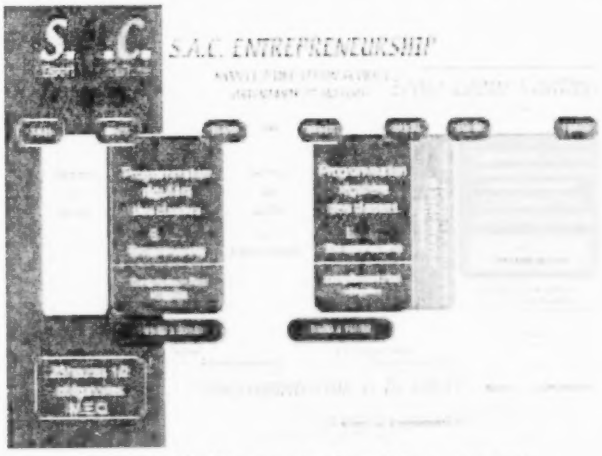


Figure 1 : Modèle organisationnel du programme

La pulperie (Orientation et entrepreneuriat et Environnement et consommation), qui est un projet de micro-entreprise environnementale présentant un intérêt majeur.

En effet, membre depuis février 2003 du Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales[5], l'école Cœur Vaillant a mis en place une pulperie pour que les élèves puissent vivre une expérience authentique d'entrepreneuriat sur une vaste échelle et être sensibilisés à l'importance de protéger l'environnement, en produisant différents articles à partir de papier recyclé[6]. En effet, les élèves récupèrent le papier de l'école et le transforment en pâte pour fabriquer du papier artisanal, lequel sert à fabriquer des cartes de souhaits et d'autres produits. Les produits fabriqués sont mis en vente directement lors de différents événements ou encore par l'entremise d'un véritable commerce électronique sur un site Internet [www.csdecouvreurs.qc.ca/cœur-vaillant/pulperie]. Dans ce projet, les jeunes sont encouragés à prendre de nombreuses responsabilités associées à l'entrepreneuriat. Les différentes activités de ce projet aident également les élèves à développer des compétences disciplinaires, particulièrement en français, en mathématique et en science et technologie, ainsi que de nombreuses compétences transversales.

Photo : Denis Garon

DE GAUCHE À DROITE, JEAN-SÉBASTIEN REID, MARLÈNE RUEL, ROBERT BOUDREAU ET ÉLIZABETH MORIN

B) L'synergie avec le service de garde

Le programme *S.A.C.–Entrepreneurship* est complètement intégré au service de garde. Tout au long de l'année, les huit éducatrices travaillent en concertation avec les enseignantes et les enseignants. Pour chaque cycle, elles peuvent arrimer aux domaines généraux les douze projets par année qu'elles structurent avec les élèves et poursuivre ainsi le développement des compétences transversales.

2- Les Compétences Plus intégrées

Le système d'activités *Compétences Plus intégrées* est pensé de manière à offrir aux élèves la possibilité de développer davantage leur esprit entrepreneurial et certaines compétences prônées par la réforme au moyen de projets tels que l'engagement dans le conseil des élèves, le tutorat en lecture auprès d'élèves du premier cycle par des élèves du troisième cycle ou la participation à la brigade informatique, dont l'objectif est de former une vingtaine d'élèves de cinquième et de sixième année pour qu'ils puissent offrir un service de soutien et de dépannage informatique aux enseignantes et enseignants de l'école et aux élèves.

D) Les activités sportives et de santé animées

Le programme *S.A.C.–Entrepreneurship* comporte une activité quotidienne de trente minutes d'activités sportives et de santé. Ces activités ont été proposées et expérimentées par des élèves du troisième cycle. Ces élèves sont les meneurs de jeu et animent les activités sous la supervision d'adultes spécialement formés pour cette tâche et sous la responsabilité d'une enseignante spécialisée en éducation physique.

2- La programmation à la carte S.A.C.–Entrepreneurship

Au programme de base intégré à l'horaire normal de l'école, s'ajoute la programmation à la carte volontaire d'un maximum de douze heures et demie offerte aux élèves intéressés, de 14 h 30 à 18 h. Des activités de soutien à l'apprentissage comme une aide aux devoirs et aux leçons sont proposées ou encore des activités dans le domaine des *sports*, des *arts*, de la *culture* et de l'*entrepreneuriat*.

Perception du programme par la direction et le personnel enseignant

Pour Rino Lévesque, le directeur, « l'ensemble des manifestations pédagogiques a toujours un sens et en plus de favoriser le développement de compétences transversales et disciplinaires, le programme donne du sens à l'école ». Pour Jean-Sébastien Reid, ce qui constitue la richesse du programme, c'est l'esprit d'entreprise et le développement des valeurs entrepreneuriales. Non seulement, dira-t-il, cet esprit se développe chez les élèves, mais également chez les enseignantes et les enseignants. Pour la réalisation de certains projets au troisième cycle, il a établi un partenariat avec des étudiants en génie mécanique de l'Université Laval ou avec des élèves du Centre de formation professionnelle de la Commission scolaire des Découvreurs. D'autres enseignantes ont établi des partenariats avec une résidence pour personnes âgées.

Le programme a aussi un effet bénéfique sur les élèves. Geneviève Pigeon, enseignante au troisième cycle et responsable de la pulperie, constate que plusieurs élèves ont modifié leurs comportements après avoir assumé des responsabilités. D'autre part, on s'est rendu compte qu'il y avait moins d'absentéisme chez les élèves et que plusieurs venaient travailler à leurs projets à l'école lors des journées pédagogiques. Ce qui fait dire à Robert Boudreau, agent de développement et de communication, que les orientations du programme, par le sens qu'elles donnent à l'apprentissage, favorisent autant la cohérence que le plaisir d'apprendre chez les élèves.

Marlène Ruel, enseignante de troisième année, a constaté lors de la présentation publique de l'un des projets, que des élèves timides ou réservés prenaient plaisir à expliquer leurs réalisations. Les activités décloisonnées ont beaucoup de valeur aux yeux des enseignants. Élisabeth Morin, enseignante de 2e année, a observé que les enfants « ont hâte de grandir ». Les projets présentés par toutes les classes de l'école et les groupes du service de garde, lors de la Foire *S.A.C.-Entrepreneurship* annuelle, illustrent le genre d'initiatives que les enfants auront à réaliser dans les années à venir et cela augmente leur motivation.

Un autre avantage du programme est que les enseignantes et les enseignants sont eux-mêmes en processus d'apprentissage et qu'ils échangent régulièrement sur leurs expériences. Pour la direction comme pour le personnel enseignant et celui du service de garde, le partenariat mis en place dans ce programme repose sur une valeur essentielle : le respect. Reconnaître les forces et les faiblesses d'un collègue, accepter qu'un autre dise non à un projet, respecter les différences. Rino Lévesque conclut en disant que « le partenariat, c'est une dynamique qui cherche à respecter l'énergie des êtres humains avec qui on travaille, car elle fluctue en fonction de l'environnement personnel et professionnel ».

En guise de conclusion

Dans le programme *S.A.C.–Entrepreneurship*, les domaines généraux de formation sont les assises fondamentales de l'enseignement donné aux jeunes. L'entrepreneuriat cimente l'ensemble des partenaires impliqués dans le programme, particulièrement la direction, le personnel enseignant, les élèves et les

parents. Par sa recherche systématique de cohérence, ce programme est d'autant plus intéressant qu'il donne aux élèves la possibilité de vivre de façon intégrée, et ce, de la maternelle à la sixième année, des expériences variées dans chacun des quatre volets, qu'il donne ainsi du sens aux apprentissages et qu'il amène les parents à voir les liens entre les différentes composantes de la formation tout au long du préscolaire et du primaire. Cette approche est d'autant plus cohérente et intégrée que les éducatrices du service de garde travaillent en partenariat avec les enseignantes et les enseignants pour favoriser le développement des compétences transversales dans les activités qu'elles planifient.

On peut affirmer à juste titre que dans le programme *S.A.C.-Entrepreneurship* « les domaines généraux de formation sont des lieux de convergence qui favorisent l'intégration des apprentissages » grâce au travail concerté d'une équipe engagée à l'égard des enfants et des parents.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. *Vie pédagogique* a rencontré en avril 2003 M. Rino Lévesque, directeur de l'école, Robert Boudreau, agent de développement pédagogique et des communications de la Fondation S.A.C. Entrepreneurship, Jean-Sébastien Reid, enseignant de mathématiques au troisième cycle, coordonnateur du développement pédagogique du programme et responsable des brigades informatiques, Élisabeth Morin, enseignante en 2e année, Marlène Ruel, enseignante en 3e année et Geneviève Pigeon, enseignante de français au troisième cycle et responsable de la pulperie.
2. L'école Cœur-Vaillant est située dans l'arrondissement Sainte-Foy et compte environ 300 élèves dont au moins 160 fréquentent le service de garde.
3. Inspirées par les domaines généraux de formation Orientation et entrepreneuriat et Environnement et consommation du Programme de formation de l'école québécoise, les écoles qui adhèrent au réseau créent dans leurs murs une véritable entreprise qui comprend un conseil d'administration et des actionnaires, qui sont les classes. Chaque micro-entreprise a pour mission la protection de l'environnement.
4. En 2002-2003, ce projet s'est mérité le prix d'excellence en entrepreneurship de la région de la Capitale-nationale remis dans le cadre du Concours québécois en entrepreneurship.

UN MILIEU IMPLIQUÉ DANS LA RÉFORME ET PRÉOCCUPÉ PAR L'ENVIRONNEMENT

L'école Cap-Jeunesse, située à Saint-Antoine-des-Laurentides, reçoit un peu plus de 1 600 élèves de la première à la troisième année du secondaire inclusivement. Elle offre le programme ordinaire du secondaire et ceux de l'éducation internationale et de l'adaptation scolaire.

Depuis plusieurs années déjà, l'école se préoccupe d'environnement, à la demande de quelques enseignants convaincus et décidés. École verte Brundtland, elle s'implique dans plusieurs dossiers qui permettent aux jeunes et aux adultes de saisir l'importance d'agir sur son milieu pour assurer la meilleure qualité de vie possible, vu l'interdépendance de l'environnement et de l'activité humaine.

Aussi, ce n'est pas le fruit du hasard si un des projets pédagogiques importants cette année touche l'environnement, d'autant plus qu'un de ses initiateurs, M. Benoît Fauteux, est responsable de ce dossier à l'école.

Pour bien saisir l'intérêt du projet, reportons-nous d'abord dans l'atmosphère effervescente de la place d'accueil de l'école, le 2 mai 2003. Des élèves de troisième secondaire présentent les mini-projets qu'ils ont réalisés durant la troisième étape. Stands, maquettes, dépliants, affiches, tout est en place! Des concepteurs passionnés et bien préparés font part de leurs découvertes et de leurs réalisations à de jeunes visiteurs attentifs. Chaque production est le fruit d'une collaboration interdisciplinaire (géographie, français, mathématique, biologie, enseignement moral, arts et communication) qui exige une organisation très structurée ainsi que l'engagement des jeunes; elle s'inscrit dans un dossier plus complexe ayant pour thème : « L'énergie du passé, au présent, pour mon futur ». Ce projet a pu voir le jour grâce au cheminement parcouru par tous les intervenants de cette école.

PRÉALABLES À LA MISE EN PLACE DU PROJET

Au moment où les orientations de la réforme proposée par le ministère de l'Éducation commencent à se préciser, les membres de la direction de l'école pensent déjà à créer des conditions pour favoriser l'intérêt du personnel enseignant et l'inciter à éventuellement adhérer aux changements proposés. Mme Huguette Martin, directrice adjointe, se voit confier la responsabilité de mettre en place une organisation pédagogique et structurelle qui respecte les exigences de la réforme. Mme Martin, en 2003, a toujours ce mandat! Mais que de choses accomplies!

Depuis 1998, l'école s'inscrit dans une démarche d'appropriation de la réforme. Jusqu'en 2000, les énergies sont surtout déployées pour gagner l'adhésion du personnel aux orientations de cette réforme. On tente de donner une vision claire et transparente des changements à venir, d'expliquer le pourquoi de la réforme et de préciser les besoins de formation du personnel enseignant. Durant l'année scolaire 2001-2002, on encourage et on facilite des expérimentations volontaires qui vont dans le sens du Programme de formation de l'école québécoise. À ce moment, un comité de la formation continue (CCFC) est créé pour aider les personnes qui expérimentent des projets interdisciplinaires et celles qui explorent de nouvelles approches pédagogiques en classe. On en profite pour élaborer une politique relative à la formation continue des maîtres autour du renouvellement des pratiques pédagogiques. Enfin, en 2002-2003, après une consultation où les enseignantes et les enseignants se sont prononcés majoritairement en faveur du changement, un grand nombre d'entre eux se sont engagés à expérimenter une nouvelle structure de travail, soit l'organisation en familles. Mme Huguette Martin, responsable de ce dossier, décrit succinctement cette structure :

« En 2002-2003, quatorze familles ont été constituées : cinq en première secondaire, quatre en deuxième, deux en troisième, deux en adaptation scolaire et une à l'école d'éducation internationale.

Photo : Denis Garon

Ces familles sont formées de quatre à six groupes d'élèves et une équipe stable d'enseignantes et d'enseignants est attachée à une famille et y assure le suivi et l'encadrement des élèves.

Deux rencontres statutaires par cycle de neuf jours réunissant tous les intervenants d'une même famille permettent une plus grande concertation et assurent une meilleure cohésion des interventions (ces périodes sont fixées à l'horaire des enseignantes et des enseignants durant les moments de disponibilité).

Une animatrice ou un animateur de famille dispose, à l'intérieur de sa tâche, de quatre périodes par cycle de neuf jours pour animer les rencontres statutaires et assurer la coordination des projets élaborés par la famille.

Notre modèle d'organisation en familles suppose le choix d'une pédagogie qui s'inspire des courants socioconstructivistes et de la logique d'un programme par compétences. Cette orientation est grandement favorisée tant sur le plan de la formation du personnel enseignant qu'en ce qui a trait à l'expérimentation en classe.

Le travail en projet disciplinaire et interdisciplinaire et les situations-problèmes qui favorisent le développement des compétences sont également privilégiés ainsi que la mise à l'essai de nouvelles modalités d'évaluation des compétences transversales et disciplinaires.

Nous espérons aussi expérimenter, en partenariat avec la Société de gestion des réseaux informatiques des commissions scolaires (GRICS), un portfolio d'apprentissage et d'évaluation informatisé pour chaque élève, lequel est présentement en élaboration. Ce portfolio permettrait aux enseignantes et aux enseignants de noter leurs commentaires au fur et à mesure du processus de développement des compétences. »

Comme on peut le constater, des interventions continues ont été faites à l'école Cap-Jeunesse pour renouveler les pratiques éducatives, et ce, en fonction des trois composantes majeures du programme de formation : les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les domaines d'apprentissage. À cela, il faut aussi ajouter la mise en place d'activités d'encadrement des apprentissages visant à installer un climat de confiance et de sécurité propice au travail. Soulignons la présence d'un éducateur conseiller en relation d'aide pour les élèves de chaque année d'études ou encore le travail des tuteurs responsables de groupes d'élèves, qui assurent la communication avec les parents et créent un lien privilégié avec les jeunes.

Situons maintenant dans son contexte l'exposition sommairement décrite au début de cet article. Cette exposition de mini-projets n'était qu'une étape d'un projet interdisciplinaire centré sur l'environnement, un des domaines retenus dans le Programme de formation. Les artisans de ce projet ont su tirer profit des différentes interventions qui ont eu lieu à l'école dans le but de renouveler les pratiques qui favorisent la concertation et le partage des responsabilités dans une perspective d'interdisciplinarité. Pour que vous puissiez mieux le comprendre et en saisir tout l'intérêt, je vous propose la lecture d'une partie du document préparé par les enseignantes et les enseignants qui ont élaboré et réalisé ce projet[1].

- **Domaine général de formation : Environnement et consommation**

L'élève sera amené à comprendre les conséquences de ses actes sur son milieu et à adopter un comportement responsable face à l'environnement.

- **Les axes de développement**

L'élève abordera des notions reliées aux ressources énergétiques renouvelables et non renouvelables, comment en faire une utilisation rationnelle, comment faire des choix éclairés et arriver à développer des habitudes et des attitudes visant la protection de l'environnement.

- **Intention éducative**

Sensibiliser les jeunes à leur consommation d'énergie et aux impacts sur l'environnement.

- **Objectifs globaux liés à l'ensemble du projet**

Favoriser les liens entre les connaissances nouvellement acquises et celles acquises antérieurement et amener l'élève à considérer ses connaissances comme des outils à utiliser dans la vie de tous les jours.

- Univers social (géographie)
- Univers des langues (français)
- Univers de la mathématique et des sciences (mathématique, technologie, biologie)
- Univers du développement personnel (enseignement moral)
- Univers des arts (arts et communication)

Géographie

a) Contenu : les sources d'énergie.
b) Objectifs : sensibiliser les jeunes à l'importance de l'utilisation rationnelle de l'énergie; découvrir le fonctionnement de plusieurs sources d'énergie et en dégager les impacts sur l'environnement; sensibiliser les jeunes à l'importance de l'énergie dans nos vies.

Français

a) Contenu : le texte explicatif.
b) Objectifs : planifier la production du texte explicatif; déterminer le contenu et l'organisation du texte en tenant compte de la situation de communication; rédiger le texte en suivant la structure enseignée en classe.

Mathématique

a) Contenu : algèbre, géométrie.
b) Objectifs : favoriser chez l'élève l'utilisation de l'algèbre comme outil de généralisation; amener l'élève à utiliser ses connaissances relatives aux figures géométriques; résoudre des problèmes.

Biologie

a) Contenu : énergie versus aliments.
b) Objectifs : évaluer la composition d'un menu en tenant compte des besoins qualitatifs et quantitatifs; découvrir comment la cellule fabrique son énergie.

Enseignement moral

a) Contenu : l'autonomie, la solidarité et la quête de sens.
b) Objectifs : amener l'élève à s'investir dans un projet exigeant de l'autonomie; amener l'élève à faire preuve de solidarité dans l'élaboration de son projet; amener l'élève à donner un sens environnemental à son projet.

Arts et communication

a) Contenu : logiciel de création et Internet.
b) Objectif : découvrir différentes techniques de communication.

Autres intentions éducatives sollicitées par le projet

Compétences transversales retenues : mettre en œuvre sa pensée créatrice; se donner des méthodes de travail efficaces.

Réalisations concrètes liées au projet

Mini-projets sur l'énergie (du 12 au 26 mars 2003), exposition (2 mai 2003); voyage en Gaspésie pour se familiariser avec différentes sources d'énergie (5 au 8 juin 2003).

On trouve aussi dans le document les échéances de réalisation, les modalités d'évaluation et un plan de travail pour les élèves.

Bilan sommaire de l'expérience

Avec quelques membres de la famille, j'ai pu faire le point sur le projet. M[mes] Catherine Aiguillon, enseignante de français, Barbara-Ann Oram, enseignante de morale et animatrice de cette famille et

M. Benoît Fauteux, enseignant de géographie et responsable du dossier environnement, sont unanimes : le bilan est positif.

Cette expérience a permis aux adultes de vivre une bonne complicité et à certains jeunes de fournir des performances tout à fait inattendues. Les élèves se sont impliqués scolairement et socialement : ils ont réalisé leurs mini-projets en équipe et ont participé aux activités de financement du voyage en Gaspésie.

Et si on analyse plus en détail cette expérience, qu'en est-il? M^mes^ Aiguillon et Oram de même que M. Fauteux considèrent que, même si tous sont essoufflés, l'expérience en valait la peine. Le travail, cependant, n'aurait pas pu être fait dans n'importe quelles conditions. Par exemple, le regroupement en familles des élèves et du personnel enseignant a facilité le travail interdisciplinaire. La formation donnée au personnel enseignant sur des sujets comme le travail en projet, la pédagogie de la situation-problème ou encore le portfolio a permis aux personnes concernées de prendre des initiatives et de tenter des expériences. Le soutien de l'équipe de direction a également été utile.

Pour réussir, les adultes ont dû axer l'attention sur la tâche plutôt que sur les différends qui les séparent. Le rôle joué par l'animatrice de cette famille a été très important. Elle a su stimuler ses collègues, arbitrer les conflits et susciter le désir de réfléchir sur les gestes pédagogiques à poser. Les jeunes, pour leur part, ont vécu des situations d'apprentissage variées et stimulantes qui ont favorisé l'intérêt et l'implication de bon nombre d'entre eux.

Quant à la partie plus négative du bilan, elle est surtout liée aux éléments qui ont exigé beaucoup d'énergie. En effet, travailler en équipe implique une planification rigoureuse et une participation souvent exigeante. De plus, le projet a demandé un investissement assez lourd : mini-projets, exposition, organisation du voyage en Gaspésie et le voyage lui-même! Certains et aussi certaines ont trouvé la tâche exténuante.

Lorsqu'on pose la question « Et l'an prochain alors? », les personnes qui ont réfléchi à la question devant moi ne veulent pas revenir en arrière. Toutes tiennent à l'organisation en familles mise en place cette année. On croit qu'elle contribue à la réussite des élèves et à leur persévérance scolaire, parce qu'elle favorise la collaboration des enseignantes et des enseignants d'une même famille. Les membres de l'équipe disent aussi vouloir continuer à travailler dans le cadre de projets. Là où il n'y a pas unanimité pour le moment, c'est sur l'ampleur des projets dans lesquels ils sont prêts à s'impliquer. Laissons-les reprendre leur souffle!

En guise de conclusion

Les membres de la direction de l'école Cap-Jeunesse de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord ont choisi, depuis quelques années déjà, d'inscrire leur projet éducatif dans la foulée de la réforme de l'éducation et de fournir aux enseignantes et aux enseignants les outils nécessaires pour travailler dans le sens de cette réforme.

Pour y arriver, ces gestionnaires se sont donné un plan qui comporte différents volets : la formation des maîtres (une formation continue), l'organisation structurelle (les regroupements en familles), le développement du sentiment d'appartenance des élèves à l'école et l'encadrement plus efficace de ces mêmes élèves. Tous ces volets ont pour objet de fournir un contexte favorable à l'apprentissage, tout en respectant le Programme de formation de l'école québécoise.

En privilégiant cette approche, on situe les enseignantes et les enseignants dans une démarche plus globale, qui leur permet de comprendre le rôle et la complémentarité des domaines d'apprentissage, des connaissances transversales et des domaines généraux de formation du programme.

Pour cette raison, il m'apparaissait difficile de ne présenter le projet axé sur l'énergie que relativement au domaine général de formation, à savoir ici celui de l'environnement. J'ai préféré le regarder dans son ensemble, en soulignant la pertinence du choix et de l'exploitation du domaine général de formation. Cette pertinence est bien illustrée dans le document produit par les créateurs du projet, dont j'ai cité des extraits plus haut.

Je précise, en terminant, que chacune des quatorze familles de l'école a expérimenté, cette année, un projet interdisciplinaire en conformité avec les exigences de la réforme. Pour réussir à impliquer une équipe-école de la sorte, il faut un personnel enseignant dynamique et des gestionnaires solidaires, confiants, énergiques et organisés, qui croient le changement possible et qui prennent les moyens pour y arriver!

Enfin, à ceux et celles qui m'ont accueillie dans cette école, merci d'avoir su me transmettre votre enthousiasme.

M^me^ Jacqueline Gervais est consultante en éducation.

1. Extrait du document *L'énergie du passé, au présent, pour mon futur*, p. 1-3, publié en février 2003. Le projet a été élaboré par Catherine Aiguillon, Jacques Bellemarre, Stéphane Chartier, Rémi Clavette, Benoît Fauteux, Françoys Gingras, Barbara-Ann Oram et Thérèse Rouleau, de la famille G3A, de troisième secondaire, à l'école secondaire Cap Jeunesse.

À ADOPTER UN MODE DE VIE SAIN ET ACTIF

De nos jours, les jeunes sont inondés d'information sur les habitudes de vie à adopter pour être en santé. Ils connaissent les bienfaits de l'activité physique, ils reconnaissent l'importance d'être actifs chaque jour et ils sont capables de nommer les principaux problèmes liés à la sédentarité. Cependant, ces connaissances ne suffisent pas pour les amener à modifier leur comportement et plusieurs jeunes ont souvent tendance à préférer la console vidéo au vélo!

Des chercheurs s'inquiètent du phénomène de la sédentarité chez les jeunes et ils accumulent depuis des années des conclusions alarmantes concernant la diminution de la fréquence et de l'intensité des activités physiques chez les jeunes. Par exemple, Thomas McKenzie, un des leaders aux États-Unis dans la recherche sur la santé et l'activité physique des jeunes, affirme qu'il faut agir dès maintenant auprès des élèves du primaire et du secondaire pour les encourager à être actifs plus régulièrement. D'autres chercheurs indiquaient récemment que le taux d'obésité chez les jeunes a augmenté de 50 p. 100 depuis les vingt dernières années et qu'il est associé, en grande partie, à leur inactivité physique (Clocksin, Watson et Ransdell, 2002; Tremblay et Douglas, 2000). À cela s'ajoutent les statistiques connues à propos du temps que les jeunes passent à regarder la télévision (25 heures par semaine), à rester assis sur les bancs d'école (de 20 à 25 heures par semaine) et à se consacrer aux jeux électroniques. D'ailleurs, les jeunes Québécois seraient les champions mondiaux du temps passé à clavarder sur Internet. Au

Canada, la Fondation des maladies du cœur (2002) précise que les jeunes de 9 à 12 ans ont plus de risques d'avoir des maladies cardiovasculaires dès l'âge de 30 ans s'ils ne modifient pas dès maintenant leurs comportements en ce qui concerne l'activité physique et l'alimentation. Le phénomène de la sédentarité chez les jeunes est donc une préoccupation pour plusieurs chercheurs spécialisés en santé et en éducation physique, particulièrement en Amérique du Nord, où la surcharge pondérale est une réelle « épidémie » dans la jeune population. Les enseignants sont aussi préoccupés par l'inactivité physique des jeunes et ils veulent mettre au point des moyens concrets pour les aider à acquérir de saines habitudes de vie dès leur jeune âge, sachant que ces dernières auront tendance à persister à l'âge adulte.

Dans les intentions éducatives du ministère de l'Éducation du Québec (2001), le mandat est clair pour tous les enseignants et spécialistes qui travaillent à l'école : ils ont un rôle important à jouer pour aider les élèves à développer et à maintenir une bonne santé physique et mentale. Le domaine général de formation **Santé et bien-être** constitue un point d'ancrage fondamental pour soutenir l'action concertée des enseignants soucieux du bien-être des élèves; cette toile de fond oriente en quelque sorte leurs interventions afin d'amener les jeunes à adopter une démarche réflexive dans le développement d'habitudes de vie saines et actives tout au long de leur parcours scolaire. Cette intention se concrétise plus précisément dans le programme d'éducation physique et à la santé : les professeurs d'éducation physique ont la responsabilité d'aider les élèves à développer leur compétence à « **adopter un mode de vie sain et actif** » dans leur quotidien, de la première à la cinquième année du secondaire.

L'objet de notre article est de décrire comment des professeurs d'éducation physique du primaire, des enseignants et une consultante de l'Université Laval ont implanté une formule pédagogique – **le passeport-santé** – auprès de différents groupes d'élèves de la deuxième à la sixième année, afin de les motiver à pratiquer régulièrement différentes activités physiques et motrices dans leur quotidien. Dans le but de partager avec les autres praticiens des innovations pédagogiques vécues dans le contexte de la réforme scolaire au primaire, nous traiterons :

1) du cadre d'implantation du passeport-santé;
2) des principes à la base du passeport-santé;
3) des acteurs qui participent à l'implantation du passeport-santé;
4) du déroulement de l'implantation;
5) de la nature du soutien offert par les enseignants et les parents;
6) de la façon dont les élèves utilisent et apprécient la formule du passeport-santé.

LE CADRE D'IMPLANTATION DU PASSEPORT-SANTÉ

L'implantation du passeport-santé est vécue en concomitance avec une recherche doctorale réalisée par la chercheuse qui signe, en collaboration avec six professeurs d'éducation physique, le présent article. Elle agit également à titre de consultante auprès de ces derniers. Elle travaille en étroite collaboration avec eux depuis plus de trois ans et participe activement à l'élaboration du passeport-santé. L'équipe de travail se rencontre à différents moments pendant l'année scolaire pour mettre au point les passeports-santé destinés à chacun des trois cycles et discuter des stratégies à utiliser pour présenter la formule aux élèves. Ces rencontres sont aussi l'occasion d'apporter des correctifs au contenu du passeport-santé et de partager des trucs pour motiver les élèves qui viennent au gymnase. C'est entre le mois d'octobre et le mois de janvier qu'ils décident du moment opportun pour implanter le passeport-santé auprès des groupes d'élèves.

À l'occasion, la chercheuse-consultante offre son soutien aux professeurs d'éducation physique pour l'impression et la gestion des passeports-santé et elle répond à leurs besoins ponctuels. Toutefois, lors de la phase d'implantation au gymnase, la chercheuse n'intervient pas dans le processus. Elle en profite pour collecter des données sur le déroulement, les comportements et les commentaires des professeurs d'éducation physique et des élèves, de même que sur le contenu des passeports-santé des élèves. Ces données font l'objet d'une analyse qualitative qui respecte les principes d'une recherche-action rigoureuse (présence prolongée et intense de la chercheuse-consultante sur le terrain, corroboration auprès des enseignants, triangulation des méthodes de collecte de données, supervision d'une chercheuse externe à chacune des étapes de la recherche, etc.). On fait part, dans le présent article, de certains résultats obtenus dans le cadre de cette recherche-action.

LES PRINCIPES À LA BASE DU PASSEPORT-SANTÉ

Sachant que les connaissances à propos de la santé ne suffisent pas pour modifier un comportement, les professeurs d'éducation physique et la consultante universitaire ont élaboré une stratégie d'engagement individualisée pour encourager les élèves à pratiquer des activités physiques et motrices de façon autonome, dans un contexte plaisant et gratifiant. La formule du passeport-santé s'appuie sur les principes de base du contrat comportemental que les spécialistes de plusieurs disciplines (psychologues, nutritionnistes, psychoéducateurs, etc.) utilisent pour aider une personne à modifier un comportement. Les avantages du contrat ont été largement documentés dans plusieurs domaines de recherche et il demeure un incontournable pour la production autonome de comportements souhaitables (par exemple : Jenson et Reavis, 1997; Sulzer-Azaroff et Mayer, 1991; Taggart, 1980), tout comme la stratégie des

« devoirs actifs » à la maison pour encourager les élèves à adopter de saines habitudes de vie en dehors de l'école (par exemple : Smith et Claxton, 2003).

Les éléments essentiels d'un contrat sont : l'engagement formel et volontaire envers soi-même, la fixation d'un objectif précis dans un temps donné à partir de la mesure d'un niveau de base, l'enregistrement de résultats par la tenue périodique d'un journal ou de notes écrites, l'obtention de signatures ou de commentaires d'un témoin significatif, l'obtention de récompenses subordonnées à l'atteinte de l'objectif telles que des récompenses attribuées par un adulte et des moments de réflexion sur les intentions de poursuite. La stratégie du passeport-santé reprend quelques éléments du contrat, mais elle a été adaptée pour permettre son utilisation avec des groupes de jeunes élèves. Ainsi, les activités-défis à accomplir et les objectifs à atteindre sont fixés préalablement par les professeurs d'éducation physique. Ils sont planifiés en fonction des trois cycles du primaire; il y a donc trois passeports similaires, mais qui proposent des défis différents aux élèves. Ces derniers choisissent les défis qu'ils veulent relever parmi ceux qui leur sont proposés chaque mois. Ces défis sont des activités plaisantes et faciles à faire et n'exigent que peu ou pas de matériel. Chaque défi est décrit par un verbe d'action, une fréquence ou une durée (ex. : jouer dehors pendant au moins 20 minutes; faire 30 sauts de ciseau et répéter deux fois; lancer et attraper une balle 20 fois, etc.). Chaque semaine, les élèves sont invités à choisir au moins trois défis parmi les cinq qui leur sont suggérés; ils écrivent dans leur passeport-santé ce qu'ils ont fait en dessinant l'image correspondant au défi. De plus, les élèves ont la possibilité d'opter pour un défi libre qui dure 30 minutes, c'est-à-dire une activité physique qu'ils pratiquent fréquemment ou qu'ils aiment plus particulièrement. Ils font signer un parent à la fin de chaque semaine pour valider leurs actions et ils sont responsables de remettre régulièrement leur passeport-santé à leur titulaire ou à leur professeur d'éducation physique. À la fin du mois, une récompense symbolique est attribuée aux élèves qui ont fait au moins trois défis chaque semaine et qui ont obtenu la signature d'un parent.

Les six professeurs d'éducation physique sont principalement responsables de l'implantation du passeport-santé dans leur cours. En général, ils sont préoccupés par les habitudes de vie et le bien-être de leurs élèves. Ils sont aussi soucieux de concevoir un outil pédagogique qui engage l'élève dans une pratique autonome d'activités physiques plaisantes. Étant à l'affût des nouveautés en matière de santé, ils informent régulièrement les élèves des habitudes de vie saines et actives à privilégier. Avec le passeport-santé, les professeurs d'éducation physique veulent sensibiliser les élèves à l'importance d'être actifs régulièrement et les amener à se responsabiliser quant à leur santé.

Une trentaine de groupes d'élèves expérimentent actuellement le passeport-santé au premier cycle (huit classes), au deuxième cycle (quatorze classes) et au troisième cycle (huit classes). Les groupes sont sélectionnés en fonction de la qualité de leur engagement, de leur collaboration aux activités d'éducation physique ainsi que de leur capacité à lire et à s'exprimer aisément. Les élèves sont invités à s'engager dans la réalisation du passeport-santé de façon autonome, à leur rythme. Ils sont aussi appelés à commenter la forme et le contenu du passeport-santé, en informant leur professeur d'éducation physique de leur intérêt pour les défis proposés et des difficultés qu'ils éprouvent.

Les enseignants de chacun des groupes d'élèves collaborent à leur façon à l'implantation du passeport. Par exemple, certains assurent un suivi hebdomadaire en encourageant les élèves à relever les défis figurant dans le passeport-santé et à obtenir la signature d'un parent. D'autres inscrivent la tâche du passeport-santé dans le plan de travail hebdomadaire de l'élève. À l'occasion, les enseignants informent spontanément le professeur d'éducation physique lorsque des événements se produisent dans la classe concernant le passeport-santé (questions, commentaires, anecdotes, remarques personnelles par rapport à la gestion du passeport-santé, etc.).

Les parents, pour leur part, sont invités à consentir par écrit à ce que leur enfant participe au projet; à encourager leur enfant à relever ses défis et à signer le passeport-santé chaque semaine; à répondre à des questionnaires portant sur les habitudes de vie de leur enfant et sur l'expérience du passeport-santé.

De son côté, la consultante universitaire assume différents rôles auprès des professeurs d'éducation physique. Elle soutient leur projet d'action pédagogique en élaborant avec eux la forme et le contenu du passeport-santé. Elle les aide à préparer le matériel et à trouver des façons de gérer les passeports-santé des élèves. À plusieurs moments pendant le projet d'implantation, elle interroge individuellement des élèves sur la façon dont ils utilisent leur passeport-santé, pendant que le professeur d'éducation physique poursuit son cours. Enfin, la consultante discute régulièrement avec ce dernier, pour favoriser une réflexion sur les façons dont les élèves se servent de leur passeport-santé et sur les changements à y apporter au cours des mois suivants.

Chaque professeur d'éducation physique sélectionne un ou plusieurs groupes d'élèves pour participer au projet, en s'assurant d'avoir la collaboration étroite des enseignants. Dès le début du projet, les professeurs d'éducation physique présentent le passeport-santé comme un « cadeau » que chaque élève réalise de façon autonome. Ils misent donc sur la participation active et individuelle des élèves et aucune évaluation officielle n'est rattachée au passeport-santé. Il faut préciser que cet aspect est propre au cadre d'implantation de cet outil et que même si les élèves utilisent le passeport-santé « à leur façon », ils sont tous appelés à relever au moins trois défis par semaine et à écrire régulièrement dans leur passeport-santé. Ce dernier geste est la tâche facultative qui soutient la tâche officielle que tous les élèves doivent effectuer dans le cadre du cours d'éducation physique et à la

santé : pratiquer régulièrement des activités physiques et motrices. Malgré l'absence d'évaluation officielle pendant le projet, les traces écrites dans le passeport-santé constituent des informations essentielles pour connaître la démarche de l'élève et l'interroger sur sa compétence à adopter un mode de vie sain et actif, selon les attentes de fin de cycle du programme d'éducation physique et à la santé. En ce sens, le professeur d'éducation physique se demande régulièrement : *L'élève a-t-il planifié une démarche réaliste? A-t-il expérimenté différentes activités physiques? A-t-il développé des stratégies personnelles efficaces? Comment interprète-t-il ses actions pendant le mois de…? Comment évalue-t-il sa démarche?*

Chaque professeur d'éducation physique met au point sa méthode pour présenter le passeport-santé aux groupes d'élèves visés et les amener à y avoir recours. La présentation du passeport-santé est faite au gymnase ou en classe : le professeur d'éducation physique décrit la forme et le contenu du passeport, explique les consignes principales, dessine un exemple de calendrier au tableau et donne un exemple fictif d'un élève qui pratique ses défis pendant le mois et qui écrit dans son calendrier, selon les consignes précisées dans le passeport-santé.

Au début de chaque mois, les professeurs d'éducation physique affichent les nouveaux défis dans le gymnase. Ils font une démonstration et ils demandent à un élève d'exécuter un défi. Par la suite, des pratiques libres ou supervisées ont lieu pour aider et corriger les élèves afin qu'ils soient autonomes pour refaire les activités à la maison. Pendant le mois, des professeurs d'éducation physique en profitent parfois pour interroger les élèves en grand groupe. Ils demanderont, par exemple : *Pouvez-vous me nommer les défis? Qui a relevé ses défis cette semaine? Comment as-tu accompli ce défi? Où? Avec qui? Peux-tu nous montrer ce que tu es capable de faire? Qu'est-ce que tu trouves difficile en ce moment?*

D'autres professeurs d'éducation physique organisent des concours au début de la séance pour motiver les élèves à se dépasser dans certains défis. Lorsque le temps le permet, ils rencontrent individuellement des élèves pour mieux comprendre leur cheminement et les aider au besoin. Pendant ces entretiens, les élèves sont invités à commenter leur calendrier en expliquant de quelle façon ils se sont engagés dans leur passeport-santé. Les élèves sont alors placés en situation de réflexion sur leurs actions, et cette discussion devient un moment d'apprentissage important pour eux, tout en fournissant des données essentielles aux professeurs d'éducation physique et à la consultante universitaire.

À la fin du mois, chaque professeur d'éducation physique prend le temps de regarder le calendrier de l'élève, d'écrire un commentaire ou d'apposer un autocollant aux élèves qui ont relevé au moins trois défis par semaine et obtenu la signature d'un parent. Quelques-uns affichent sur le « Mur des célébrités du passeport-santé » la photographie des élèves qui ont atteint l'objectif pendant le mois, dans chaque classe.

Des parents soutiennent l'action de leur enfant par divers moyens : ils écrivent des commentaires positifs dans son passeport-santé, ils l'encouragent verbalement à la maison, ils lui font des rappels fréquents, le questionnent et l'accompagnent dans l'écriture du passeport-santé ou lors de l'accomplissement de certains défis. Par ailleurs, des parents avouent laisser leur enfant autonome dans ce travail, alors que d'autres mentionnent ne pas avoir le temps d'aider leur enfant.

La participation des enseignants est indispensable à la réussite du projet. Certains prévoient quelques minutes au début de chaque journée pour que les élèves puissent écrire dans leur passeport-santé. D'autres affichent les défis du passeport-santé dans la classe puis-

qu'ils considèrent le projet d'éducation physique et à la santé au même titre que les autres matières scolaires.

Les élèves relèvent les défis du passeport-santé de différentes façons. Les traces écrites dans leur passeport laissent entrevoir des types de comportements caractérisés par la régularité, l'irrégularité, la négociation, la non-participation et le déguisement.

Par exemple, quelques élèves sont régulièrement actifs pendant le mois (environ de 4 à 8 élèves sur un groupe de 25). Ces élèves sont très appliqués : ils font les défis tels qu'ils sont proposés et ils écrivent dans leur passeport-santé chaque semaine. Ils se disent enthousiasmés par le projet, ils posent des questions pour s'assurer qu'ils font bien leur « travail », ils varient leurs défis et ils sont habituellement bien soutenus par leurs parents qui commentent et signent le passeport-santé chaque semaine.

D'autres élèves négocient le « contrat » du passeport-santé. Ils sont régulièrement actifs pendant le mois, mais ils modifient le niveau de difficulté des défis (par exemple : l'élève fait 100 sauts à la corde au lieu de 40) ou le nombre de défis à relever par semaine. Il est fréquent d'observer plusieurs de ces comportements de négociation dans un groupe (de 10 à 15 élèves par classe). Dans certains passeports-santé, il y a une diversité d'activités physiques effectuées seuls ou avec des amis, et des élèves indiquent le temps accordé à cette activité. Ceux-ci sont habituellement bien soutenus par les membres de leur famille. D'autres font moins de défis pendant le mois, invoquant des causes externes (ex. : *j'étais trop occupé par mes devoirs cette semaine*) ou des causes internes (ex. : *je ne suis pas vraiment motivé par les défis ce mois-ci*). Ces élèves démontrent toutefois une certaine régularité dans leurs comportements au fil des mois (ex. : *je fais ce que je peux, c'est mieux que rien!*).

Les passeports-santé de certains élèves présentent des signes d'irrégularité dans leur manière de relever les défis (c'est le cas de 2 ou 3 élèves par classe). À certains moments, ils sont très actifs et bien soutenus par les parents. Le calendrier des deux premières semaines est rempli et les élèves se disent très motivés. Vers le milieu du mois, leurs comportements se modifient, ils relèvent moins de défis ou ils oublient complètement leur passeport-santé (relâchement, abandon). Ce comportement du type « montagnes-russes » ou « yo-yo » se répète souvent pendant le projet.

Quelques élèves s'engagent peu ou même jamais dans leur passeport-santé (de 3 à 6 élèves dans une classe). Étant donné que le projet se fait sur une base volontaire et qu'il n'y a pas d'évaluation associée au passeport-santé, certains élèves choisissent délibérément de ne pas s'engager, en expliquant dans leurs mots que le passeport-santé ne correspond pas à leurs besoins. D'autres avouent qu'ils n'ont tout simplement pas envie d'écrire dans

leur passeport-santé et qu'ils sont déjà très actifs pendant la semaine. De plus, il ressort souvent dans ces cas qu'il n'y a pas de soutien des parents et que l'élève apporte rarement son passeport-santé à la maison.

Parfois, des élèves adoptent des comportements inappropriés pour masquer leur inactivité (1 ou 2 élèves par classe) : ils dessinent l'image des défis même s'ils ne les ont pas accomplis, ils sont incapables de se rappeler ou de relever des défis lorsque le professeur d'éducation physique leur en fait la demande et certains vont même jusqu'à imiter la signature de leurs parents. Pour le professeur d'éducation physique ou l'enseignant qui connaît bien ses élèves, ce « déguisement » passe rarement inaperçu et une intervention individuelle est nécessaire pour aider ces élèves à se réajuster ou à exprimer leurs difficultés.

En somme, les élèves relèvent les défis du passeport-santé à leur façon, sachant qu'ils peuvent affirmer leurs préférences et suivre leur rythme. En général, ils disent apprécier la formule et le contenu du passeport-santé, avoir du plaisir à accomplir les défis à la maison, se sentir bien après certains exercices et être fiers de leur parcours lorsqu'ils regardent le contenu de leur calendrier. Certains soulignent la joie qu'ils ressentent à lire les commentaires de leur professeur d'éducation physique et à recevoir un autocollant chaque mois. D'autres aiment voir leur photo sur le « Mur des célébrités du passeport-santé » et des concours s'organisent naturellement entre des enseignants pour savoir quelle classe aura le plus grand nombre d'élèves photographiés le mois suivant!

Ainsi, des professeurs d'éducation physique, des enseignants et une consultante universitaire ont réussi à mettre en place une formule pédagogique pour aider les élèves à pratiquer régulièrement des activités physiques et motrices à l'extérieur du gymnase. Ils utilisent un passeport-santé en s'inspirant des principes de base du contrat d'engagement personnalisé et des devoirs actifs à la maison. Les professeurs d'éducation physique misent donc sur l'engagement autonome des élèves, en leur donnant la responsabilité d'être régulièrement actifs pour et par eux-mêmes, tout en les récompensant chaque mois pour renforcer leur bon comportement.

À travers le projet du passeport-santé, il ressort que les élèves adoptent différents types de comportements en fonction de divers facteurs tels que leur degré d'autonomie dans la gestion de leur passeport-santé, leur capacité à être réguliers dans leurs actions, la nature du soutien social disponible, leurs préférences pour les défis proposés et leur profil actuel en matière d'activité physique. Cependant, il faut reconnaître que, dans chaque classe, des élèves négocient certaines clauses du contrat : ces élèves perçoivent leurs besoins et ils tentent d'adapter le passeport-santé à leur goût. De plus, les enseignants réalisent que les élèves qui bénéficient de la présence des parents et du soutien des enseignants ont un comportement plus régulier que les autres élèves.

Pour les professeurs d'éducation physique, la relation enseignant-élève semble s'améliorer à l'aide de cette stratégie d'intervention : ils comprennent mieux ce que pensent et vivent les jeunes; ils ont une occasion unique de les écouter et de les encourager individuellement. Pour l'élève, c'est l'occasion de se révéler à son enseignant en exprimant ses besoins et ses préférences en matière de vie saine et active et c'est en quelque sorte un grand moment de prise de conscience pour l'enseignant et pour l'élève. De plus, l'enregistrement des résultats dans le passeport-santé des élèves permet à chaque professeur d'éducation physique d'observer, au fil des mois, la motivation et le progrès des élèves et de prévoir ses interventions en conséquence.

Éventuellement, ce type d'outil pourrait devenir complémentaire du contenu d'un cours d'éducation physique et à la santé, de la première à la sixième année : il sert de tremplin pour motiver les élèves à pratiquer différentes activités physiques selon leur âge. De plus, l'outil permet de conserver des traces de leurs actions pendant plusieurs mois – voire même des années – et de les faire réfléchir sur leur comportement à l'extérieur de l'école, dans leur vie personnelle. Cette stratégie d'intervention s'inscrit également dans le développement d'une compétence transversale essentielle chez les élèves : **se donner des méthodes de travail efficaces**. Il serait pertinent de s'attarder davantage sur cette compétence, pour aider les élèves à mieux gérer leur temps et leur matériel et à accroître leur autonomie.

L'implantation du passeport-santé se poursuit dans différentes écoles de la Commission scolaire des Découvreurs. Un soutien financier a été accordé par le ministère de l'Éducation du Québec en vue de poursuivre et d'évaluer le projet. Le passeport-santé est une stratégie parmi d'autres formules pédagogiques efficaces pour modifier les comportements des élèves en matière de vie active. En tant qu'enseignant ou professeur d'éducation physique soucieux de la santé et du bien-être de vos élèves, vous pouvez consulter le site Internet dont l'adresse est donnée ci-dessous pour avoir de l'information supplémentaire ou imprimer un exemplaire du passeport-santé pour chacun des trois cycles.

[www14.brinkster.com/verticalmedia/index.asp]

Nous tenons à remercier les enseignantes et enseignants qui collaborent étroitement à l'implantation du passeport-santé, en particulier Mmes Diane Gélinas, Rita Boucher, Hélène Langlois, Christine Painchaud et Gisèle Plante, pour leur support constant et la pertinence de leurs suggestions.

Nous remercions la Commission scolaire des Découvreurs, les directions d'école, le ministère de l'Éducation du Québec et les autres commissions scolaires de la région de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches de leur appui et de leur soutien financier pour réaliser le passeport-santé dans le contexte d'un fonds de développement coopératif.

Nous voulons aussi remercier Mme Marielle Tousignant, professeure-chercheuse au Département d'éducation physique de l'Université Laval, pour ses judicieux conseils tout au long de l'implantation du projet et de la rédaction de cet article.

Mme Mireille Blais est étudiante de troisième cycle au Département d'éducation physique à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Mmes Francine Dulac, Sylvie Côté, Hélène Drolet, Ginette Mathieu et Suzanne Lemire ainsi que M. Pierre-Michel Duval sont professeurs d'éducation physique à la Commission scolaire des Découvreurs.

Références bibliographiques

CLOCKSIN, B.D., D.L. WATSON et L. RANSDELL. « Understanding Youth Obesity and Media Use : Implications for Future Intervention Programs », *Quest*, n° 54, 2002, p. 259-275.

FONDATION DES MALADIES DU CŒUR. « Les jeunes et la santé cardiovasculaire : édition 2002 du Bulletin annuel sur la santé des Canadiens », *Canadian Journal of Cardiology*, vol. 18, n° 2, 2002, p. 128-129.

TREMBLAY, L. et É. ROYER. « L'utilisation d'un contrat pour mouver l'élève », dans *Les trucs du métier : techniques et règles à utiliser en classe avec des élèves ayant des difficultés de comportement*, Lévis, Québec : Corporation École et comportement, 1997, p. 19-29.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.

SMITH, M.A. et D.B. CLAXTON. « Using Active Homework in Physical Education », *Journal of physical education, recreation, and dance*, vol. 74, n° 5, 2003, p. 28-32.

SULZER-AZAROFF, B. *Behavior analysis for lasting change*, Fort Worth, Holt, Rinehart and Winston, 1991.

TAGGART, A.C. *The effects of a home based activity program on low fitness elementary school children*, thèse de doctorat, The Ohio State University, 1980.

TREMBLAY, M. et W. DOUGLAS. « Secular trends in the body mass index of Canadian children », *Canadian Medical Association Journal*, vol. 63, n° 11, 2000, p. 1429-1435.

En reconnaissant les médias comme l'un des domaines généraux de formation, le nouveau programme de formation de l'école québécoise affirme enfin l'importance qu'occupent les médias dans la vie des élèves. Il établit en effet clairement que les médias ne doivent plus être seulement envisagés comme une source de divertissement et de loisir pour l'élève, mais aussi comme un lieu important d'acquisition du savoir social avec lequel l'école doit composer. Le nouveau programme invite l'école à changer d'attitude à l'égard des médias, à cesser de les percevoir comme une réalité étrangère à sa mission éducative. Il la convie à s'engager résolument dans l'intégration d'une véritable éducation aux médias dès le préscolaire.

Or, si depuis plusieurs années, différents pays ont développé une riche expertise dans la pratique de l'éducation aux médias, il en va tout autrement au Québec[1]. Si l'on fait exception de quelques expériences isolées, l'intégration systématique de l'éducation aux médias constitue, encore chez nous, un domaine pratiquement inexploré. Comme nous le verrons plus loin, beaucoup d'enseignantes et d'enseignants n'ont pas une idée très précise de ce qu'est l'éducation aux médias et des horizons pédagogiques qu'elle propose. On peut espérer que la réforme en cours favorise une ouverture progressive aux possibilités d'interventions pédagogiques novatrices auxquelles conduit la prise de conscience du rôle et de l'importance des médias. En effet, les médias pèsent très lourd, tant sur le processus de socialisation du jeune que sur la manière dont celui-ci perçoit, pense et interagit avec son environnement. En introduisant le domaine général de formation Médias, le nouveau programme invite l'école à développer chez les jeunes les compétences et les connaissances qui leur permettront de prendre conscience de l'importance des médias et de développer la nécessaire distance critique que commande une citoyenneté responsable.

Mais aujourd'hui, on constate qu'on est bien loin du compte; peu d'enseignantes et d'enseignants sont réellement engagés dans l'utilisation critique des médias en classe. Quant au petit nombre déjà sensibilisé à cette problématique, on doit déplorer qu'il soit le plus souvent laissé à lui-même. N'ayant reçu aucune préparation particulière – aussi bien en formation initiale qu'en formation continue – il est normal qu'on puisse trouver difficile d'intégrer cet univers complexe des médias dont on n'a pas eu l'occasion de s'approprier les connaissances. Pas surprenant qu'on puisse même trouver quelque peu ardu l'exploration et l'expérimentation de pratiques pédagogiques pertinentes qui s'intègrent aisément dans l'enseignement des matières disciplinaires dont on a la charge. Sans encadrement et sans soutien approprié, il est inévitable que l'éducation aux médias puisse apparaître aux yeux de plusieurs comme un domaine d'intervention pédagogique plus difficile qu'il ne l'est en réalité.

C'est précisément pour combler cette lacune que le Centre de ressources en éducation aux médias (CREM) a vu le jour. En effet, depuis 1998, le CREM, un organisme à but non lucratif qui réunit des intervenants provenant d'horizons professionnels et disciplinaires très variés, a fait de la promotion de l'éducation aux médias sa vocation première. Le Centre encourage et accompagne le personnel scolaire dans la mise en place d'activités destinées à favoriser le développement de la pensée critique des élèves à l'égard des médias. L'année dernière, il proposait aux enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire un projet d'éducation aux médias centré sur l'utilisation critique des médias en classe : *Moi, je sais lire entre les lignes* . Au total, 150 enseignantes et enseignants dans 23 écoles primaires et 16 écoles secondaires de 14 régions du Québec ont participé au projet.

Ce projet, axé principalement sur l'utilisation critique de la presse écrite en classe, a été développé par l'équipe du CREM, grâce au soutien financier du programme de promotion de la lecture du ministère de la Culture et des Communications du Québec. Collaborent également au projet l'ensemble des quotidiens du groupe de presse Gesca (*La Presse* de Montréal, *Le Soleil* de Québec, *La Tribune* de Sherbrooke, *Le Quotidien* de Saguenay, *La Voix de l'Est* de Granby, *Le Nouvelliste* de Trois-Rivières, *Le Droit* d'Ottawa-Gatineau), de même que les journaux du Groupe Quebecor (*Journal de Montréal* et *Journal de Québec*) et le quotidien *Le Devoir*. En fonction des ententes prises avec ces entreprises médiatiques, des exemplaires de journaux ont été acheminés aux écoles participantes chaque jour de classe, sans frais et en nombre suffisant, pour permettre la tenue d'activités avec les élèves.

Comme son nom l'indique, le projet *Moi, je sais lire entre les lignes* vise à développer chez l'élève une attitude de distance critique par rapport aux informations diffusées par les médias.[2] Parce qu'il est invité à aborder la lecture des informations dans une démarche interrogative fondée sur quatre questions

Photo : Denis Gagnon

fondamentales : Quel est le sens de cette information? À qui s'adresse cette information? Comment cette information est-elle transmise? Qui communique cette information?, l'élève est progressivement amené à dépasser le stade initial d'une lecture de premier niveau des informations. Les activités de lecture critique en classe le conduisent ainsi *« à lire entre les lignes »*, c'est-à-dire à cerner et à comprendre les différents sens que peut prendre une information, en fonction des nombreux paramètres qui en orientent la lecture : les intentions explicites et implicites de ceux qui produisent l'information, les attentes, les intérêts, les habitudes et les connaissances de ceux qui la reçoivent et les différents contextes qui influencent la manière dont sont diffusées et reçues les informations.

Dans l'expression *« Moi, je sais lire entre les lignes »*, le *« Moi »* est très important. L'objectif central est, en effet, le développement de la pensée critique autonome de l'élève. On souhaite que le jeune parvienne, par lui-même et spontanément, à transposer et à transférer dans les situations les plus usuelles de sa vie quotidienne les façons dont il a appris, en classe, à exercer son jugement critique à l'égard des informations.

Cette démarche interrogative, mise en avant par le projet, et soutenue par une diversité de ressources pédagogiques auxquelles les enseignantes et les enseignants peuvent recourir pour guider leurs interventions auprès de leurs élèves, repose

aussi sur le respect d'un principe fondamental : la recherche de sources variées permettant d'évaluer la véracité et la pertinence des informations médiatiques.

Développer un jeune lecteur critique de la presse, c'est également l'outiller pour qu'il apprenne à exprimer son opinion à propos des informations qu'elle diffuse, en sachant exposer les raisons de ses appréciations et de ses jugements personnels. Cette entreprise implique donc tout autant l'analyse que la production d'informations par l'élève. Savoir *« lire entre les lignes »*, c'est finalement être en mesure de réaliser et d'apprécier, dans le respect des différences, les diverses lectures que chacun, élève ou enseignant, fait des informations véhiculées par les médias. Le but n'est donc pas d'imposer une clef unique de lecture, mais bien de réaliser la richesse et la complexité des interprétations et des différentes *« lectures »* que nous faisons des messages des médias.

Le projet comporte quatre composantes majeures : 1) une formation offerte par le CREM aux enseignantes et enseignants qui souhaitent participer au projet; 2) l'accès aux ressources pédagogiques développées pour les aider à mettre sur pied des activités d'éducation aux médias avec leurs élèves; 3) un soutien et un encadrement assuré par le coordonnateur pédagogique du CREM; 4) l'évaluation de l'expérience en vue d'apporter les ajustements au projet recommandés par les participantes et les participants.

La formation

Une formation est offerte par le CREM dans les établissements scolaires qui manifestent l'intérêt de participer au projet. Dans un premier temps, on y présente les grandes lignes de ce qu'est l'éducation aux médias et les approches pédagogiques qui la caractérisent. On explique notamment que les fondements théoriques de l'éducation aux médias reposent sur la reconnaissance du principe de la « non-transparence des médias ». Ce principe postule que les informations des médias ne doivent pas être abordées comme le simple reflet de la réalité, mais qu'elles doivent être envisagées comme des « constructions », des « re-présentations » de la réalité. À l'inverse de la conception courante selon laquelle les médias seraient en quelque sorte des « fenêtres sur le monde » ou des « miroirs » qui ne font que refléter des images de ce qui se passe, par exemple dans l'univers du sport, dans l'actualité ou dans le domaine culturel, le principe de la « non-transparence des médias » affirme que les informations des médias expriment toujours des points de vue particuliers sur le sport, sur la politique, sur la culture, etc.

Cette conception de « non-transparence des médias » met en avant l'idée que les médias sont continuellement impliqués dans un processus de sélection, d'agencement et de diffusion de l'information, c'est-à-dire un processus actif de « re-présentation » de la réalité. Il importe dès lors de considérer que les informations des médias ne sont jamais totalement neutres, objectives ou impartiales, mais qu'elles expriment toujours un point de vue particulier sur des idées, des valeurs, des croyances ou des conceptions spécifiques à propos des sujets dont elles traitent et que l'étude critique permet précisément de dévoiler.

La formation offerte permet aussi d'expliquer que l'éducation aux médias ne se limite pas à l'analyse des informations médiatiques ou à l'expression des perceptions que l'élève éprouve à leur contact, mais qu'elle est également l'occasion d'un important travail que le jeune est amené à faire sur lui-même en tant que consommateur de médias. En lui apprenant, tout au long de ses échanges en classe, à mieux cerner quel type de lecteur, d'auditeur, de téléspectateur ou d'internaute il est, l'éducation aux médias invite l'élève à évaluer et à gérer de manière judicieuse le temps qu'il consacre aux médias à l'intérieur de ses autres activités de loisir et d'apprentissage. Cette formation donne aux enseignantes et aux enseignants l'occasion de s'interroger eux aussi sur les médias, la place qu'ils leur attribuent et l'influence qu'ils leur prêtent ainsi que sur les interventions pédagogiques qui favorisent une éducation critique aux médias en classe. La formation présente enfin, de manière plus particulière, comment le projet peut s'articuler aux diverses composantes du programme de formation (compétences transversales, domaines d'apprentissages et autres domaines généraux de formation).

Les ressources pédagogiques

Parmi les ressources que le CREM rend disponibles à partir de son site Web[4] figure une série de *scénarios pédagogiques modèles* élaborés en fonction des domaines généraux de formation : Médias, Santé et bien-être, Vivre-ensemble et citoyenneté, Orientation et entrepreneuriat. Il va sans dire qu'on ne propose pas ici des activités « toutes prêtes » destinées à être utilisées directement. La nature sans cesse changeante de l'actualité rapportée dans les journaux rend tout à fait impossible une telle manière de faire. On doit donc s'en inspirer et les adapter au contexte particulier de sa classe. Au cœur de la démarche suggérée dans ces scénarios se trouve ce concept de l'information comme « construction », comme « re-présentation », plutôt que reflet et miroir de la réalité. Les élèves sont amenés progressivement à exercer leur jugement critique à l'égard des informations médiatiques en tentant d'en comprendre la construction au regard du contenu, du support technologique, du genre et du langage utilisés, du public ciblé, de leurs auteurs et producteurs, de leur représentation et de leur esthétique. Aux quatre questions fondamentales qui guident le cœur de la démarche pédagogique du projet *Moi, je sais lire entre les lignes*, que nous avons évoquées plus haut, le CREM propose en complément *Les 150 questions pour développer le jugement critique des élèves à l'égard des informations dans les médias*. Celles-ci permettent aux élèves, selon leur classe et les activités auxquelles ils participent, d'approfondir leur analyse et leur réflexion sur le sens des informations. Le site Web du CREM propose également une variété de textes de référence et de documents de réflexion destinés aussi bien au personnel enseignant qu'aux élèves afin de les aider à s'informer plus en profondeur sur des aspects particuliers de l'univers des médias : grille de lecture, fiche signalétique, lexique sur les genres et les langages médiatiques, présentation des métiers de l'information et des technologies médiatiques, données de recherche sur l'univers médiatique des jeunes, sur les enjeux de la concentration de la presse, sur la dimension éthique du journalisme, sur les fondements de l'éducation aux médias, etc. À ces ressources pédagogiques s'ajoute *La Parlotte*, un forum de discussion réservé aux enseignantes et aux enseignants qui participent au projet. Animé par le coordonnateur pédagogique du projet, *La Parlotte* est un carrefour d'échanges où sont mis en partage les expériences et les projets d'éducation aux médias développés dans les diverses écoles. Comme on peut le constater, *Moi, je sais lire entre les lignes* affiche un parti pris marqué pour l'intégration des TIC dans les pratiques d'enseignement. L'objectif avoué est de faire en sorte que l'éducation aux « médias traditionnels », comme la presse écrite, se fasse tout aussi bien par la maîtrise et l'utilisation, sur une base régulière, des « nouveaux médias » comme Internet. Toute la logistique du projet reposait d'ailleurs sur la consultation des ressources pédagogiques en ligne, sur le site Web du CREM, et beaucoup d'espoirs avaient été mis dans les possibilités d'interactivité entre les participants qu'offre un forum de discussion tel que *La Parlotte*. L'évaluation du projet nous apprendra toutefois que ce pari n'a pas tenu ses promesses;

Photo : Denis Garon

trop d'enseignantes et d'enseignants ne sont pas en situation de prendre ce virage radical vers Internet.

L'évaluation de l'expérimentation

En mai 2002, une évaluation du projet a été faite en vue d'en mesurer l'impact, tant auprès des enseignantes et des enseignants qu'auprès de leurs élèves. Cette évaluation reposait sur l'analyse de données tirées des réponses à un questionnaire qui avait été envoyé à l'ensemble des participantes et participants[4] et des résultats d'entretiens individuels menés auprès d'un échantillon d'entre eux[5].

Parmi les faits saillants qui ressortent de l'évaluation, s'il en est un qui s'impose d'emblée, c'est assurément le très grand enthousiasme que manifestent les participantes et les participants pour le projet. « Travailler avec les médias, c'est motivant! » est le genre d'énoncé qui revient comme un leitmotiv tout au long des entretiens. Il n'est pas surprenant dès lors de constater que près de 90 p. 100 des personnes affirment avoir été heureuses de participer au projet et qu'une forte majorité d'entre elles déclarent vouloir poursuivre l'expérience. Le fait de disposer des journaux en classe est vu comme une aide précieuse et constitue l'un des principaux avantages à participer au projet.

Les activités réalisées avec les élèves

Les activités réalisées avec les élèves recouvrent un large spectre qui va de la simple initiation à la lecture du journal à l'analyse critique en profondeur du traitement d'une même information par différents médias, en passant par l'utilisation des informations dans la presse pour aborder des notions de différentes matières scolaires (mathématiques, sciences, histoire, etc.) et la réalisation par les jeunes de productions médiatiques telles que la production d'émissions de radio ou de télévision ou encore la création d'affiches publicitaires.

L'espace nous manquant pour présenter ici un portrait de toutes ces expériences, nous ne ferons état brièvement que de trois exemples pour illustrer l'éventail des activités réalisées.[6]

À l'école l'Étincelle (Beauce), des élèves de la maternelle ont participé à un projet média basé sur un travail à partir des photos accompagnant des articles du journal. Regroupés en équipe, les élèves avaient pour consigne de créer des histoires à partir de photos du journal qu'ils avaient préalablement sélectionnées en fonction de leur intérêt. On comparait ensuite les histoires de chacune des équipes pour y constater les différences. Puis, l'enseignante faisait la lecture des articles du journal qui accompagnaient les photos ayant servi à la création d'histoires par les élèves. Cette activité permettait d'aborder, même avec des élèves très jeunes, la notion de polysémie, soit les différentes interprétations – les différentes « lectures » – que l'on peut faire d'une même image et leurs rapports avec l'écrit.

À l'école des Moissons (Lanaudière), des élèves du primaire se sont intéressés aux horoscopes publiés dans les journaux. Pendant deux semaines, les élèves devaient noter ce qui était écrit dans la chronique Horoscope du journal concernant le signe zodiaque d'un autre élève. Ils devaient par la suite vérifier, avec ce dernier, si les prédictions étaient conformes à ce qu'il avait vécu durant la période écoulée. L'activité a permis de toucher des éléments importants liés à la démarche scientifique et la question de la véracité des différentes sources d'information.

À l'école Du Rocher (Mauricie), des élèves du secondaire se sont interrogés sur la place du sensationnalisme dans le traitement journalistique, en analysant la couverture qu'ont fait les différents médias régionaux et nationaux d'un incident lié à une fuite de gaz qui s'était produite dans leur école.

Si les activités ont été très variées, leur fréquence l'a été tout autant. Certaines activités se sont déroulées sur une base régulière. Ainsi, dans certaines écoles, une période de temps était réservée chaque matin à la lecture des journaux et à la préparation et la présentation de revues de presse souvent réalisées en s'appuyant sur les quatre questions fondamentales de la démarche critique proposée. D'autres activités se sont développées en fonction du traitement fait par les médias de sujets d'actualité qui intéressent tout particulièrement les élèves, par exemple, le scandale survenu lors de la compétition pour l'obtention de la médaille d'or en patinage artistique aux Jeux olympiques d'hiver de Salt Lake City ou la couverture médiatique entourant l'adaptation à l'écran de l'un des livres de la populaire série des *Harry Potter*. D'autres activités se sont déroulées durant des périodes bien précises, par exemple des projets médias impliquant des productions médiatiques réalisées par les élèves. Plusieurs de ces productions ont d'ailleurs été également présentées à l'extérieur de l'école : diffusion sur les radios locales ou à la télévision communautaire, publication dans les quotidiens de critiques de film et de lettres d'opinion rédigées par les élèves, etc.

Éducation « aux » médias vs éducation « par » médias

Lorsqu'on porte un regard global sur l'ensemble des activités réalisées dans le cadre du projet, un constat s'impose : on est très souvent en présence d'activités d'éducation « par » les médias, plutôt que d'éducation « aux » médias. Cette différence dans le choix des propositions n'est pas anodine; elle marque au contraire une distinction importante. Lorsqu'on parle d'éducation « par » les médias, on entend une activité pédagogique qui utilise les médias comme aide à l'enseignement. C'est le cas, par exemple, lorsqu'on utilise le journal avec l'intention principale d'enseigner le français (acquisition de nouveau vocabulaire, exercice de rédaction sur le modèle des différents genres journalistiques, utilisation des articles comme sources de référence pour une recherche, etc.) ou dans le but d'aborder des notions qui relèvent de domaines d'apprentissage tels que l'univers social, la mathématique, la science et la technologie, etc. ou de tout autre domaine. L'éducation « par » les médias renvoie ainsi à une pédagogie du support, dans laquelle les contenus médiatiques sont au service de l'enseignement des disciplines.

On l'aura compris, l'éducation « aux » médias va plus loin que l'éducation « par » les médias. Elle a en effet une tout autre portée. Il ne s'agit pas seulement d'utiliser en classe les médias comme des documents d'accompagnement pertinents. Ici, les médias font eux-mêmes l'objet d'attention. Faire de l'éducation « aux » médias, c'est prendre le temps de s'arrêter sur les productions médiatiques elles-mêmes, sur leurs origines et sur la manière dont elles sont construites, diffusées et consommées, pour comprendre ce qu'elles nous disent. C'est aussi s'interroger sur les modalités de

réception des messages des différents médias et chercher à comprendre la nature de leurs impacts et de leurs effets en identifiant les idées, les valeurs et les points de vue que ces messages véhiculent et en se prononçant sur eux. Convier l'élève à une démarche d'éducation « aux » médias, c'est aussi l'amener à s'interroger sur la nature des relations qu'il établit lui-même avec les médias.

Cette distinction entre « par » et « aux » médias ne semble pas très claire pour tous, et elle a nui dans certains cas au développement d'une perspective critique dans bon nombre d'activités mises au point dans le cadre du projet. Cette confusion quant à la nature réelle de l'éducation aux médias s'explique toutefois aisément. D'une part, le programme n'en est qu'à ses débuts. D'autre part, la formation très courte n'a pas permis d'approfondir cette dimension autant qu'il aurait été nécessaire.

L'utilisation des ressources en ligne

La réponse au questionnaire d'évaluation, tout comme les résultats des entretiens, nous amènent à constater que la consultation des ressources pédagogiques disponibles sur le site Web du CREM a été relativement faible, notamment en ce qui concerne les documents qui présentent les fondements de la démarche d'éducation aux médias. Mais plus encore, l'évaluation a clairement démontré que l'orientation « tout à l'Internet », n'a pas comblé toutes les attentes. Une grande familiarité avec l'informatique et l'accès sur son lieu de travail à un ordinateur disposant d'une bonne connexion Internet sont encore loin d'être le lot de tous les enseignants, comme on n'a pas manqué de le rappeler. Le manque de temps, en raison d'une charge d'enseignement déjà lourde, n'a pas permis non plus de consacrer autant d'énergie à la consultation régulière du site et aux échanges entre collègues sur le forum de discussion *La Parlotte*, comme le prévoyait le projet.

Le développement de la pensée critique des élèves

L'évaluation fait ressortir de manière non équivoque que le projet ***Moi, je sais lire entre les lignes*** a atteint son objectif principal : le développement de la pensée critique des élèves. En effet, un large consensus se dégage pour affirmer que l'éducation aux médias contribue explicitement au développement de plusieurs compétences transversales – au premier chef l'exercice du jugement critique – et qu'elle favorise le transfert de ces compétences à d'autres activités. On affirme que cette démarche avec les médias permet à l'élève de mieux exploiter l'information, lui fournit plus d'occasions pour communiquer de façon appropriée ses opinions et les résultats de ses travaux et conduit, dans une certaine mesure, à exploiter davantage les TIC en classe (cédérom, correspondance électronique, consultation de sites Web, de médias en ligne ou d'archives, etc.).

Contrairement à ce que nous pouvions craindre, il appert que la lecture des journaux est loin d'être rébarbative pour les élèves, même chez les plus jeunes. Portés par leurs champs d'intérêt, tous s'initient rapidement à la lecture assidue d'une variété de journaux, y compris ceux que l'on associe spontanément à un lectorat sérieux. Bénéficiant d'un encadrement approprié, les élèves ne se montrent nullement découragés par les difficultés éprouvées à la lecture de certains articles qui piquent leur curiosité tout en traitant de sujets moins familiers ou encore de dossiers spécialisés. De plus, et ce n'est pas là un aspect à négliger, le contact avec les médias favorise, de l'avis de tous, le développement d'habiletés de lecture chez les jeunes.

L'évaluation fait aussi ressortir un autre point d'intérêt majeur du projet : l'impact de l'éducation aux médias en classe. Celle-ci permet en effet d'augmenter, de manière générale, le degré de motivation des élèves. Ici, les résultats de notre évaluation rejoignent les conclusions d'autres études qui établissent que l'éducation aux médias, parce qu'elle propose des contenus qui touchent le jeune dans ses préférences et ses préoccupations, suscite chez lui une forte adhésion pour ce type de recherche et augmente, de ce fait, sa motivation, non seulement pour l'étude des médias, mais pour l'école en général, tout comme elle contribue à un changement qualitatif de la relation pédagogique avec les élèves. C'est, par exemple, ce qui ressort de l'évaluation de projets pilotes d'éducation aux médias menés en France par le Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI) :

> « Pour certains enseignants, provoquer cette motivation correspond à une "activité civique", qui engage les élèves dans un climat de confiance et dans une dynamique de parole. Dans cette perspective, la motivation place les élèves en situation d'auteurs de leurs propos, de leurs décisions, de leurs choix. Pour d'autres enseignants, qui visent également la dynamique de groupe, la motivation est différente de celle constatée en cours. Les élèves trouvent dans l'éducation aux médias, l'occasion de se "déployer dans leur globalité". Ce déploiement conduit, selon ces enseignants, à un contact plus confiant avec les élèves. Dans ce cas, la motivation correspond plus à une volonté de s'adresser aux élèves en tenant compte de leur "extériorité" à l'école et de leur permettre de s'exprimer, non plus en tant qu'élèves, mais peut-être en tant que personnes historiques et sociales ».[7]

Ainsi, intégrer l'éducation aux médias en classe conduit dans bien des cas à renouveler certaines dimensions de l'enseignement, comme le résume si bien un des enseignants ayant participé aux entretiens : « Quand nous offrons des activités signifiantes et concrètes à nos jeunes, c'est la magie de l'enseignement qui s'installe de nouveau. »

Des leçons pour l'avenir

Après seulement quelques mois d'expérimentation, on peut déjà parler d'un bilan très positif qui permet d'espérer que l'expérience puisse se poursuivre et s'étendre au plus grand nombre possible d'écoles. C'est d'ailleurs là le souhait formulé par une très forte majorité des participantes et des participants.

Des aspects du projet doivent toutefois faire l'objet d'une révision, notamment au niveau de l'organisation logistique. Le choix du tout à l'Internet est trop audacieux et ne correspond pas encore au contexte scolaire de la majorité des enseignantes et des enseignants. La formation devrait, en outre, conduire au développement de réseaux d'échanges et de soutien entre pairs, comme le suggèrent plusieurs. Il s'agit là, à leur avis, d'une condition *sine qua non* à l'implantation effective de l'éducation aux médias sur une vaste échelle.

Soulignons enfin que le fait d'avoir en classe des exemplaires de journaux sur une base régulière constitue l'une des clefs de voûte du succès du projet. Puisqu'il est difficile d'imaginer la possibilité d'offrir l'accès gratuit aux quotidiens à toutes les écoles du Québec, comme c'est le cas dans ce projet, on doit donc impérativement imaginer des stratégies pour amener ses partenaires de l'industrie des médias à offrir l'accès à leurs journaux à des coûts abordables pour l'ensemble du milieu scolaire. Nous pensons à ce propos que l'éducation aux médias devrait aussi constituer une préoccupation de l'industrie des médias et que sa réalisation en classe pourrait profiter à maints égards de leur partenariat avec l'école dans le respect de la mission distincte de celle-ci. C'est là une voie qui aiderait l'école à contribuer à la formation des citoyens critiques et éclairés et des consommateurs exigeants et avisés dont notre société a tout autant besoin

que, souhaitons-le, les médias eux-mêmes et leurs artisans.

M. Jacques Piette est professeur de communication au Département des lettres et communications à l'Université de Sherbrooke et il est président du Centre de ressources en éducation aux médias (CREM).

1. La consultation des sites Internet de quelques-uns des organismes voués à la promotion de l'éducation aux médias dans le monde donne un bon aperçu de la variété des pratiques d'enseignement dans ce domaine. C'est le cas, par exemple en Belgique, du site du Conseil pour l'éducation aux médias [www.cfwb.be/cem/], au Royaume-Uni, celui du British Film Institute [www.bfi.org.uk/education/index.html], aux États-Unis le site du Center for Media Literacy [http://www.medialit.org/focus/tea_home.html] et en France, le site du Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI) [www.clemi.org]. Pour un survol du développement de l'éducation aux médias au niveau international, on pourra consulter également l'ouvrage suivant: JACQUES PIETTE, *Éducation aux médias et fonction critique*, L'Harmattan, Paris, 1995.
2. Il importe de souligner ici que le choix des journaux ne constitue que le point de départ dans le développement de projets d'éducation aux médias qui intégreront, à terme, l'ensemble des médias, dont et au premier chef ceux qui intéressent le plus les jeunes: dessins animés, jeux vidéo, vidéoclips, campagnes publicitaires, sites Internet les plus fréquentés par les jeunes, émissions populaires de radio et de télévision, films à succès, magazines jeunesse, etc.
3. On peut consulter le site Web du CREM à l'adresse suivante: [http://www.reseau-crem.qc.ca/]
4. On trouve sur le site Web du CREM, le questionnaire d'évaluation auquel les participantes et les participants devaient répondre: [http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/evaluation.pdf.] Soulignons le fort taux de réponses des enseignantes et enseignants, soit 80 p. 100.
5. Les entretiens en profondeur ont eu lieu à Montréal et à Québec en mai 2002. Une synthèse en a été faite et est disponible sur le site du CREM, à l'adresse suivante: [http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/entrevue.pdf.]
6. Un survol des projets d'activités se trouve sur le site Web du CREM, à l'adresse suivante: [http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/profmat.htm.]
7. EVELYNE BEVORT et autres, *Évaluation des pratiques en éducation aux médias, leurs effets sur les enseignants et leurs élèves: cinq situations considérées comme pilote (1994-1996)*, Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI), Paris, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1999, p. 49.

À quoi peuvent ressembler les écoles qui s'appuient sur les domaines généraux de formation?

Inventer, créer, imaginer sont les mots-clés qui caractérisent le travail de l'école dans une réelle mise en œuvre des domaines généraux de formation. C'est grâce à l'intelligence, à l'expertise et à la concertation de la communauté scolaire que les domaines généraux de formation (DGF) prendront vie dans la cohésion. Si les intentions éducatives et les axes de développement qu'ils proposent sont communs à toutes les écoles du Québec, les pistes pour les actualiser sont multiples, puisqu'elles s'ajustent à la vie même d'un milieu donné.

À partir des intentions éducatives des DGF, imaginons des écoles vivant intensément leur rôle éducatif à l'intérieur de tous les enseignements disciplinaires autant que dans l'ensemble des activités scolaires. Ces écoles ne sont pas uniquement virtuelles, puisqu'on peut en trouver des exemples dans la réalité, ainsi que l'illustrent plusieurs articles du présent numéro de *Vie pédagogique*.

Les connaissances, les attitudes et les compétences associées aux DGF se développant dans un continuum tout au long de la vie, on se permet ici de ne pas toujours en distinguer la prise en charge spécifique au primaire ou au secondaire.

Une école qui se préoccupe de la santé et du bien-être des élèves est une école où chaque jeune est reconnu dans son individualité et où un climat institutionnel privilégie des relations égalitaires et de coopération. C'est une école sereine, qui nourrit la confiance de chacun dans ce qu'il est et dans ce qu'il fait, qui l'engage à faire ses propres choix et à en accepter les conséquences. C'est enfin une école où rire et utiliser l'humour sont considérés comme inhérents à l'engagement dans le travail.

Cette école reconnaît l'importance de développer une approche globale et intégrée de la santé. C'est ainsi qu'elle se soucie des besoins de sécurité physique et psychique de tous, qu'elle se préoccupe des questions relatives à une saine alimentation, à l'équilibre émotionnel, à l'intégration à la vie de groupe et, plus particulièrement pour les adolescents, à l'identité sexuelle, à l'image du corps et à l'expérience de l'intimité avec une autre personne. Cette école aborde avec ouverture et franchise les phénomènes psychosociaux auxquels les jeunes font face: le suicide, la toxicomanie, l'homosexualité, les relations sexuelles précoces, le divorce des parents, etc.

L'organisation scolaire doit témoigner de l'importance attachée à une vie saine et sécuritaire. On peut penser, par exemple, aux conditions dans lesquelles les élèves prennent le repas du midi, ou encore à un maillage avec des services externes à l'école qui rend accessibles divers services de santé physique ou psychique. L'école peut également se préoccuper de la propreté, du calme et de l'esthétique des locaux, voir à minimiser les risques afférents aux déplacements des élèves, établir les règles de conduite des adultes et des jeunes, résoudre des conflits et utiliser de manière optimale les installations d'activités physiques.

D'autre part, la création et le maintien d'un climat de confiance dans les divers groupes de l'école est l'objet d'un travail conscient de la part de tous. C'est grâce à cette confiance que les élèves peuvent sans crainte débattre de leurs positions, poser les questions qui les préoccupent et assumer les gestes qu'ils font et les attitudes qu'ils adoptent. Tout adulte qui travaille auprès des enfants et des adolescents a, dans une certaine mesure, le devoir de

Photo: Denis Farnet

contribuer à faire en sorte que les élèves soient bien outillés pour faire des choix responsables relativement à l'alimentation, au sommeil, aux activités de loisirs, au travail rémunéré, à la santé sexuelle, aux rapports amoureux, à l'image corporelle, à la consommation d'alcool, de tabac ou de drogues, à la pratique de sports extrêmes, etc.

Les contextes disciplinaires se prêtent de mille et une façons à l'effort d'ensemble pour que les élèves puissent mieux saisir les conséquences de leurs choix : par exemple, on peut consulter des statistiques concernant l'état de santé des jeunes, utiliser de façon sécuritaire des matériaux, des instruments et des procédés en laboratoire de sciences, prévenir des accidents et des blessures musculo-squelettiques dans le gymnase et dans la classe d'art, débattre des conséquences d'une grossesse à l'adolescence ou construire des règles de vie en classe et dans l'école. Implanter un passeport-santé, comme le font plusieurs écoles primaires de la Commission scolaire des Découvreurs[3], est un exemple intéressant de l'alliance que peuvent établir des enseignants, des professeurs d'éducation physique et des chercheurs universitaires pour susciter l'engagement réfléchi des élèves dans la prise en charge de leur santé par le biais de l'activité physique. D'autres actions sont possibles. Ainsi, au secondaire, une équipe de cycle pourrait aborder une thématique comme celle de l'image corporelle ou encore celle des rôles et stéréotypes sexuels, en faisant contribuer non seulement les différentes disciplines mais aussi le personnel des services complémentaires[4].

De fait, en accompagnant ses jeunes pour qu'ils deviennent les principaux gardiens de l'intégrité de leur santé et de leur bien-être, l'école fait œuvre d'éducation essentielle : celle de les amener à éprouver le plaisir de vivre et de sentir le pouvoir qu'on peut avoir sur soi et sur les choses.

Photo : Denis Garon

C'est en multipliant les occasions où les élèves apprennent à se connaître et à se dépasser que l'école assume un rôle de premier plan dans le projet de vie des jeunes. En encourageant chaque élève à relever des défis et à se projeter dans un avenir proche ou plus lointain, l'école devient un révélateur de potentiel. Forte de sa mission de qualification, elle doit convaincre l'élève qu'il est au centre du processus de son orientation et qu'il doit être l'entrepreneur de sa propre vie. L'approche exploratoire des techniques de sciences appliquées telle que l'a organisée l'école polyvalente Bélanger[5] illustre cette action pédagogique ouverte. On y vise une responsabilisation plus grande des élèves par la prise de conscience de leur propre progression, la possibilité d'explorer davantage leurs champs de prédilection, tout en interprétant l'absence d'affinités pour certains domaines non pas comme un échec, mais comme un éclairage important pour la connaissance de soi.

Amener chacun des jeunes à la réalisation de soi suppose que la différenciation pédagogique est installée, qu'elle s'exerce au quotidien et qu'elle est l'affaire de tous, enseignants et personnel des services complémentaires. L'approche différenciée, en ce qu'elle vise le développement optimal des potentialités de chacun, s'avère un moyen efficace pour secouer l'insouciance d'un trop grand nombre d'élèves qui poursuivent leurs études sans trop savoir comment ni pourquoi. La différenciation vise ainsi ces élèves talentueux, mais conformistes, en quête de la « bonne réponse », qui ne prennent pas de risques et se contentent d'apprentissages superficiels. Enfin, la différenciation est incontournable pour amener ces autres jeunes, moins bien disposés et moins bien préparés, à satisfaire aux attentes du Programme de formation de l'école québécoise. L'école doit mettre ces derniers sur un chemin de réussite en faisant preuve d'ingéniosité dans le choix de stratégies pour contrer le fatalisme découlant d'échecs antérieurs.

La sensibilisation aux réalités du monde du travail et aux rôles sociaux fait indiscutablement partie de l'action de l'école. Au primaire, cette préoccupation prend racine dans le milieu proche de l'élève, où celui-ci sera en mesure d'amasser de l'information pertinente concernant certaines professions et certains métiers : les instruments de travail, les vêtements, les exigences, les conditions, les qualités et les aptitudes. En ayant la possibilité de faire des incursions dans des milieux de travail, l'élève du primaire commence déjà à songer à ce qu'il aimerait ou n'aimerait pas faire plus tard. Pour le jeune du secondaire, le monde du travail prend un visage plus concret, notamment parce qu'il expérimente souvent le travail à temps partiel. Il constate que certaines réalités peuvent influencer ses choix professionnels : ses performances scolaires, ses champs d'intérêt, ses aptitudes, la proximité des lieux de formation, le niveau de soutien que sa famille peut lui offrir, etc.

Les disciplines sont un cadre naturel pour comprendre que l'exercice de tel métier ou de telle profession nécessite des savoirs particuliers. Chaque enseignant devrait présenter les avenues professionnelles qui sont directement ou indirectement liées à sa discipline et qui, par le fait même, la rendent vivante et signifiante pour les élèves. Les exemples sont nombreux : l'arpenteur, l'ébéniste et le couturier qui doivent connaître la géométrie; l'agent de tourisme, l'ingénieur minier et le camionneur qui utilisent la topographie; le photographe, l'architecte et le décorateur, dont le travail fait appel aux proportions, etc. Lorsque l'intention est de susciter chez les élèves le goût de mieux se connaître et de se donner des projets, l'enseignement de chacune des disciplines peut offrir des stratégies spécifiques. Ainsi, le travail dans la classe de langue peut amener l'élève à déterminer s'il se sent plus à l'aise dans la rédaction structurée d'un rapport scientifique ou dans l'utilisation des images et des symboles des textes littéraires; en classe de mathématique, il peut trouver réponse à une question de choix de carrière en apprenant à lire et à interpréter des statistiques sur le marché de l'emploi; les stratégies de prise de décision apprises en classe d'enseignement moral peuvent être fort utiles devant des choix qui doivent respecter les aspirations personnelles et les exigences d'un programme d'études supérieures; en géographie, l'élève pourrait être amené à établir une relation entre les emplois liés aux ressources de sa région et ses goûts et aptitudes; en histoire et en éducation à la citoyenneté, l'élève pourrait voir comment les métiers et professions ont évolué dans le

temps pour répondre aux besoins sociaux, ce qui pourrait l'amener à anticiper les besoins de sa société avant de s'engager. Générer des idées nouvelles, comme il l'apprend en arts, peut se transposer dans la réalisation d'un projet de choix de carrière. Conjuguer ses forces à celles des autres en éducation physique lui permet de comprendre l'importance de la collaboration dans la réalisation de projets collectifs comme on en trouve tant dans le monde du travail. Peu à peu, en conjuguant les apprentissages disciplinaires et les compétences transversales, les élèves découvrent des voies intéressantes qui les projettent dans leur vie future.

Quand l'école encourage la tenue de nombreuses expériences et de projets d'envergure où les élèves ont le droit de décider et la possibilité de s'engager, elle contribue à l'éclosion des qualités de leadership des élèves et leur fait prendre conscience du pouvoir qu'ils ont sur l'actualisation de leur potentiel. Plus l'école rassemble autour d'elle les forces vives de sa communauté, plus elle se donne des portes d'entrée pour rejoindre chaque personne. L'interaction des différents partenaires que l'on observe à l'école Cœur-Vaillant[6] pourrait être une source d'inspiration pour d'autres écoles soucieuses de fournir aux élèves, aussi souvent que possible, des situations d'apprentissage porteuses de sens, mobilisatrices et adaptées à leur niveau. De telles écoles donnent de l'élan aux jeunes pour qu'ils puissent réaliser les rêves et les aspirations qu'ils nourrissent et pour effectuer leur insertion harmonieuse dans une société où ils se sentent déjà en mesure d'apporter leur contribution.

Photo : Denis Garon

L'intention du domaine général de formation Environnement et consommation met d'abord l'accent sur le développement de cette capacité du génie humain à consciemment préserver l'équilibre de l'environnement naturel quand il y introduit sa propre construction. En cette ère postindustrielle où des changements majeurs interviennent dans la relation entre la société, l'individu et la nature, l'école peut offrir l'espoir que l'invention d'une nouvelle vision du monde et d'une nouvelle culture environnementale et de consommation est possible. En ce temps où « *l'humanité est devenue sa propre limite* »[7], l'école doit être ce lieu où la jeune génération commence à se donner des réponses quant au contrôle de l'homme sur les nouveaux environnements et à se former l'esprit à la création d'un avenir adéquat. L'école doit devenir un lieu d'« *inventivité écosociale* », pour reprendre l'expression de ces mêmes auteurs. Les jeunes y apprennent à contextualiser les connaissances scientifiques pour les insérer dans des données culturelles, sociales et environnementales; ils y apprennent aussi à utiliser leur imagination dans la recherche du respect et de l'équité démocratique qui représentent une solution de rechange à la mentalité de prêt-à-jeter industriel.

L'école ne peut oublier qu'elle reçoit entre ses murs des jeunes de plus en plus conscients des enjeux planétaires liés à la protection de l'environnement, mais qui, curieusement, sont en même temps capables de détériorer les lieux qu'ils fréquentent par insouciance ou inconscience. À l'image des adultes, ces jeunes sont des consommateurs de plus en plus actifs, qui éprouvent de la difficulté à faire le partage entre leurs besoins réels et leurs désirs.

Les effets sur l'environnement d'une consommation abusive incitent l'école à encourager les élèves à rechercher l'information pertinente et à exercer une solidarité renouvelée avec les autres humains de la planète. Il en est de même de leur rôle de consommateur : l'école devrait amener les jeunes à découvrir que la consommation n'est jamais un geste isolé et qu'elle a une influence déterminante sur la vie sociale et économique. Elle leur apprendra à faire la différence entre leurs besoins et leurs désirs, à développer un esprit critique vis-à-vis l'information véhiculée par ceux qui les incitent à consommer et à évaluer moralement les problématiques liées à la consommation. Enfin, l'école encouragera les élèves à faire preuve de créativité pour contrer le geste d'achat spontané et l'utilisation outrancière de la richesse environnementale.

Les apprentissages disciplinaires, alliés à des propositions d'activités collectives, fournissent aux élèves de nombreuses occasions d'entretenir des rapports dynamiques et critiques avec leur milieu et de réfléchir à leurs habitudes de consommation. Ainsi, le domaine d'apprentissage de l'univers social leur permet de définir les habitudes de consommation d'une société donnée et de voir comment les ressources d'un territoire sur lequel elle se développe ont une influence sur ces habitudes, ou encore comment le climat influence le type d'habitat. Ces comparaisons – ressemblances et différences – deviennent de puissants moteurs de réflexion. Les élèves peuvent aussi apprendre à expliquer les conséquences du développement économique sur l'environnement et y déceler les valeurs qui ont présidé aux choix effectués par la société. En observant un milieu donné, ils peuvent reconnaître l'importance de l'État et celle des chartes et des lois qui protègent les individus en matière de consommation et de gestion de l'environnement. L'enseignement moral et religieux les invite à prendre position à l'égard des décisions qui se prennent dans leur milieu relativement à la consommation et à l'environnement et à s'interroger sur leur rapport à l'argent et sur la pertinence de l'épargne. La mathématique les amène à décoder les propos de décideurs souvent exprimés sous forme de tableaux statitiques, de proportions et de pourcentages. La science et la technologie leur offrent une vision des phénomènes liés aux écosystèmes, aux cycles, à l'équilibre écologique et économique, à la conservation et à l'économie des ressources ainsi qu'aux interdépendances des systèmes et à la complexité des enjeux. Les langues peuvent mettre à la disposition des élèves des productions littéraires qui ont comme objet la conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation ou qui ont l'environnement comme source d'inspiration. Grâce aux arts, les jeunes sont invités à exprimer leurs réactions et leurs sentiments relativement à l'environnement naturel ou construit, en soulignant la beauté ou les aspects problématiques qui lui sont propres ou en projetant l'image d'un monde meilleur.

Cette action est possible et l'école secondaire Cap-Jeunesse[8], du réseau des écoles vertes Bruntland, le concrétise bien. Cet exemple nous met sur la piste de la réflexion collective, de la concertation interdisciplinaire et de la formation continue des éducateurs, pour en arriver à ce que les élèves accèdent à une connaissance des phénomènes rigoureuse et fondée et qui permet une appréhension juste de la réalité de l'environnement physique et des

conditions de son maintien et de son développement. D'autres projets, qui mettent en lumière la capacité des jeunes à inventer des solutions ayant un parti pris pour une consommation rationnelle et la protection de l'environnement, sont réalisés dans plusieurs écoles : pensons ici à toutes ces productions artistiques faites à partir de matériaux de recyclage ou aux expositions d'idées de *« cadeaux-à-faire-soi-même »*.

En travaillant ainsi, on peut espérer que les jeunes intériorisent l'importance de l'exploitation rationnelle des ressources environnementales et des choix judicieux de consommation dans un esprit de développement durable et de partage équitable des richesses, et surtout qu'ils soient persuadés qu'ils peuvent agir sur l'avenir de la Terre.

Les médias sont pour l'école à la fois un compétiteur et un allié de taille. D'une part, ils sont une source illimitée d'information et de culture. Ils influencent la personnalité et les choix de valeurs des jeunes en nourrissant chez eux une culture mosaïque où les points de repères sont multiples et éclatés. Ils représentent la principale fenêtre des jeunes sur le monde. D'autre part, les médias sont porteurs de biais : manque de distance par rapport aux événements, manipulation des individus et des populations, choix des problématiques en fonction d'idéologies et d'intérêts particuliers, décontextualisation des faits et des événements. Pour l'institution scolaire, les médias sont plus qu'un ajout, ils jouent le rôle de révélateur : leur présence amène l'école à se questionner sur son environnement et ses pratiques pédagogiques.

Compte tenu de l'omniprésence des médias dans la vie sociale et de l'importance qu'y attachent les jeunes, l'école apprendra à ces derniers à maîtriser le langage médiatique et à tirer profit de son potentiel d'information pour découvrir de nouveaux horizons et communiquer de façon efficace. Elle insistera sur le rôle actif qu'ils doivent jouer comme récepteurs de messages, en leur apprenant à interpréter les informations et à garder une distance critique à leur égard. En conséquence, elle s'emploiera à habiliter les élèves à faire des inférences aux propositions des médias, à négocier correctement l'imaginaire et le réel, l'émotion et l'émotivité, l'intuition et la rationalité. Elle les rendra conscients des manipulations possibles, tout en leur faisant reconnaître les richesses auxquelles ils donnent accès.

Les productions médiatiques fournissent aussi le contexte idéal pour rendre les élèves soucieux du respect des droits à la vie privée et du respect de la propriété intellectuelle relativement à l'accès, au traitement et à la diffusion de l'information. L'école discutera avec les élèves de questions liées à l'utilisation de messages anonymes dont on n'a pas à subir les conséquences, au recours à des écrits tronqués ou à la langue du clavardage, à la nécessité de la politesse et du respect d'une étiquette dans la rédaction des messages, aux effets de la télé-réalité, etc. Compte tenu de la grande facilité avec laquelle l'information peut être partagée, l'école aura aussi à réfléchir avec les élèves à l'évolution des droits d'auteurs, notamment lors de la mise en réseaux de logiciels et de la création d'œuvres évolutives.

Les domaines d'apprentissage, à travers les différentes compétences disciplinaires, doivent fournir aux élèves de nombreuses occasions de développer leur jugement critique ou encore de parfaire leur habileté à produire des documents médiatiques. Dans le domaine des langues, en plus de travailler avec un médium comme la presse écrite, les élèves apprennent à se servir de documents numérisés, expérimentant ainsi un parcours de lecture sinueux qui est différent de la lecture linéaire du texte écrit. En classe d'enseignement moral et religieux, les élèves sont appelés à réfléchir aux problématiques particulières qu'imposent les nouvelles formes de communication et de création : par exemple, la présence de sites qui incitent à la violence ou à la pédophilie ou encore le fait que les technologies, ne connaissant pas de frontières, peuvent facilement outrepasser les législations nationales. Le domaine de l'univers social pourrait inciter les élèves à examiner l'impact des réseaux de communication sur la démocratie nationale et internationale ou à faire des liens entre la prospérité de certaines sociétés et leur accès ou non-accès aux médias et aux technologies. Le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie pourrait sensibiliser les élèves au fait que les ressources médiatiques, particulièrement Internet, favorisent la recherche en coopération et en synergie entre les scientifiques à travers le monde ou encore attirer l'attention sur la richesse que représente la numérisation, le codage de l'information, pour enregistrer et archiver le patrimoine de connaissances de l'humanité et le livrer de façon presque instantanée. Le domaine des arts pourrait permettre aux élèves de rechercher et d'observer comment des groupes d'artistes – musiciens, chorégraphes, décorateurs – montent ensemble des œuvres, à distance.

Le domaine des médias est éminemment fertile en projets porteurs d'apprentissage de sens. L'illustration de la rencontre des sciences, du théâtre et des arts graphiques avec le multimédia, à la polyvalente de Saint-Georges[9], donne à penser combien l'apprentissage peut être mené loin quand on a su trouver le filon qui engage l'énergie des jeunes.

L'exploitation des journaux comme source médiatique est aussi donnée en exemple dans un projet comme *Moi, je sais lire entre les lignes*, où l'on vise le développement de la pensée critique par une compréhension multidimensionnelle de l'information et de ses intentions implicites et explicites. De tels projets amènent les adultes qui le vivent à constater, une fois de plus, *« qu'une fois embarqués, les jeunes font tellement plus qu'on ne l'espérait… »*.

Les médias sont un terrain de prédilection pour mettre en lumière les possibilités infinies de la pensée créatrice et la multiplicité des richesses culturelles. Pour l'école, ils représentent un outil de la formation à la liberté, à l'autonomie et à la responsabilité.

Le droit de vote accordé aux élèves du secondaire qui siègent au conseil d'établissement de l'école est déjà un signal clair de la volonté de créer, dans l'école, un espace démocratique pour les jeunes, espace où ils peuvent contribuer à l'élaboration et à l'actualisation de leur projet éducatif. Il en est de même de la participation des élèves à l'élaboration des règles de vie de l'école, qui constitue une occasion privilégiée pour eux de reconnaître la pertinence des rapports basés sur l'égalité des droits de chacun et de débattre de leurs responsabilités à l'égard du fonctionnement général de l'école. Celle-ci joue son rôle dans l'éducation à la citoyenneté quand elle s'emploie à faire prendre conscience aux élèves de l'interdépendance des personnes, des peuples et des nations ainsi que de la richesse des cultures qui sont différentes de la leur. Les situations qu'elle créera sont faites d'appel à des attitudes de coopération, d'esprit d'entraide, de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi. Apprendre des autres et avec les autres, négocier des situations problématiques et en arriver à des compromis sont des expériences qui amènent les élèves à s'engager

avec confiance dans une communauté de plus en plus large et à s'y définir comme des co-constructeurs de leur société.

Ce sont tous les domaines d'apprentissage et toutes les activités éducatives de l'école qui doivent contribuer à cette formation du futur citoyen autonome et responsable. Les compétences disciplinaires du domaine de l'univers social visent à amener les jeunes à se familiariser avec le fonctionnement des institutions et à constater l'importance de la vigilance et de la participation des citoyens pour maintenir la démocratie. L'éducation physique peut susciter la réflexion sur la santé comme enjeu de société et sur les conséquences sociales qui découlent des habitudes et des modes de vie des citoyens. La mathématique peut permettre de mieux comprendre les avantages et les désavantages de la représentation proportionnelle et ceux de la représentation majoritaire dans l'élaboration de règles électorales. Les arts illustrent la richesse des cultures. De même, les cours de morale et d'enseignement religieux sont l'occasion de discuter et de prendre position sur des questions d'inégalités dans l'école et ailleurs.

Les apprentissages liés à la langue et à la communication contribuent de manière privilégiée à la formation des futurs citoyens : lire des textes qui sont l'expression de sa propre culture et de celle des autres pour comprendre ses racines et apprécier celles d'ailleurs; écrire en utilisant les subtilités du vocabulaire de sa langue maternelle ou d'une langue seconde ou tierce; prendre la parole avec civisme pour exprimer sa pensée; écouter pour faire place à l'autre et enrichir sa réflexion; argumenter, affirmer sa position; négocier pour trouver un terrain d'entente, un compromis raisonnable. L'exercice du vivre-ensemble ne peut s'actualiser sans ce pouvoir de la parole et le citoyen libre se doit de maîtriser sa langue.

Le rapport à l'autre est au cœur du domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté, et à cet égard, de plus en plus d'écoles exploitent le potentiel formidable du service communautaire. Pensons à toutes ces écoles primaires qui instaurent l'aide des grands auprès des plus petits à l'occasion d'activités de lecture ou d'informatique ou pour la résolution de conflits dans la cour de récréation. Que dire de ces écoles secondaires où foisonnent les petites ou moyennes équipes d'élèves qui s'engagent dans des actions bénévoles! On constate dans l'école des gestes d'entraide et de solidarité relativement au dépannage dans diverses matières scolaires, à la prévention du suicide, à la prise en charge d'une cause comme celle de la dystrophie musculaire ou au recyclage des vieux vêtements. On voit aussi, à l'extérieur de l'école, des élèves s'impliquer dans des organismes structurés, par exemple les comptoirs Emmaüs, le réseau des bénévoles d'un hôpital ou l'aide aux devoirs au primaire. Les écoles d'éducation internationale ont donné, à l'égard du service communautaire dans les écoles du Québec, une impulsion qu'il convient de noter et qui peut servir d'inspiration.

L'exemple du gouvernement scolaire tel qu'il se vit à l'école polyvalente Bélanger[11] montre bien comment peut se faire l'apprentissage de la vie démocratique et être compris le concept du parlementarisme. De telles initiatives démontrent que l'engagement dans l'action démocratique, locale ou planétaire, s'apprend tout d'abord dans cet espace commun qu'est l'école. C'est en jouant un rôle actif au sein de la classe et de l'école que l'élève se construit une identité sociale de plus en plus forte et se prépare à exercer son rôle de citoyen responsable.

Le domaine de formation Vivre-ensemble et citoyenneté est un défi lancé à l'école pour qu'elle se transforme en une véritable communauté où déjà se construit le rêve d'une société que l'on souhaite laisser meilleure qu'elle l'était lorsqu'on y est arrivé.

Conclusion

Les domaines généraux de formation sont riches de la vie qui les sous-tend. Les écoles qui s'y réfèrent apportent aux jeunes les conditions qui les ouvrent sur le monde et qui leur donnent le goût d'y laisser leur trace. À cause de l'interaction qui existe entre les cinq domaines, l'élève est placé devant mille possibilités que lui offre la vie. En ce sens, il devient nécessaire que tous les domaines soient bien présents dans l'action éducative car ils sont la mosaïque de base sur laquelle s'édifie la construction de l'intelligence et du cœur. D'ailleurs, la présence d'un domaine appelle tous les autres : l'école qui promeut l'idée de jeunes en santé et bien dans leur peau ne peut que déboucher sur l'éducation à la consommation, sur la prise en compte de l'interdépendance des humains et des éléments environnementaux, sur la nécessité du regard critique envers l'information et la sollicitation médiatiques et sur l'importance de se donner un projet de vie. Parce que les domaines généraux de formation sont centrés sur des enjeux de compétences et poursuivent des objectifs de haut niveau taxonomique, ils participent au développement durable de la personne. Les écoles qui y croient sont celles qui incitent les élèves à construire leur savoir en se sentant concernés et, surtout, à construire pour eux-mêmes un savoir qui les concerne.

M^me^ Nicole Gagnon est spécialiste en sciences de l'éducation à la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation et M^me^ Marthe Van Neste est membre du comité de rédaction.

Photo : Denis Garon

1. Les auteures remercient M^mes^ Reinelde Landry et Francine Payette pour leur apport au contenu du présent article.
2. Le document produit par le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec intitulé *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation (2003)* s'avère un outil particulièrement utile pour l'intégration de l'axe de développement Santé et bien-être.
3. Voir dans le présent dossier l'article signé par Mireille Blais et collaborateurs intitulé *Un passeport-santé pour encourager les jeunes à adopter un mode de vie sain et actif*.
4. *Vie pédagogique* a publié en 2000 un dossier portant sur le projet de vie de l'élève. Le lecteur pourra se référer au numéro 117 de la revue.
5. Voir dans le présent dossier l'article signé par Arthur Marsolais intitulé *L'éducation technologique réquisitionnée pour la persévérance et l'orientation*.
6. Voir dans le présent dossier l'article signé par Guy Lusignan intitulé *Entrepreneuriat, environnement et consommation : les assises du projet éducatif de l'école Cœur-Vaillant de Québec*.
7. Le lecteur se référera à l'ouvrage de Yves Bertrand, Paul Valois et France Jutras, *L'écologie à l'école*, Paris, Éditions PUF, 1997, 199 p. (Collection L'Éducateur).
8. Voir dans le présent dossier l'article signé par Jacqueline Gervais intitulé *L'école Cap-Jeunesse : un milieu impliqué dans la réforme et préoccupé par l'environnement*.
9. Voir dans le présent dossier l'article signé par Guy Lusignan intitulé *Quand des élèves voyagent dans le temps! Le multimédia et l'interdisciplinarité à la polyvalente de Saint-Georges*.
10. *Vie pédagogique* a déjà publié, en 1998, un dossier portant sur l'éducation à la citoyenneté. Le lecteur pourra se référer au numéro 109 de la revue.
11. Voir dans le site Internet de *Vie pédagogique* l'article signé par Robert Céré intitulé *Vivre ensemble et participer à la vie démocratique à la polyvalente Bélanger*.

Sciences en tête

Que découvre-t-on dans les profondeurs océanes? Pourquoi deux ballons se repoussent-ils en faisant psitt quand on les frotte? Comment se forment les arcs-en-ciel? Quel est l'avenir de la Terre? Qu'est-ce que l'ADN? Voilà quelques sujets de préoccupation d'élèves madelinots du primaire et de cinquième secondaire. Les entrevues avec des enseignantes de l'école Centrale et de l'école des Iris ainsi que de l'enseignante de cinquième secondaire de l'école polyvalente des Îles ont mis en évidence l'intérêt des élèves pour les sciences[1]. Encouragés par les directions respectives des écoles et par la direction des services éducatifs de la Commission scolaire des Îles, entre autres, les jeunes Madelinots aiment non seulement résoudre des problèmes scientifiques mais aussi les présenter à la communauté environnante. Partir des questions des élèves, s'ouvrir sur le milieu et communiquer les résultats, c'est là une trajectoire porteuse d'avenir.

Intéresser les élèves à la science et les amener à développer leurs compétences est une façon formidable pour les enseignants d'entrer dans la réforme, à savoir la pédagogie par projets, le constructivisme et le socioconstructivisme. L'approche privilégiée part du principe que les élèves s'inscrivent dans un projet à partir d'une question à laquelle ils doivent trouver des réponses. S'il existe des différences dans la conduite des recherches dans les trois écoles visitées, les ressemblances sont nombreuses. D'abord, toutes les recherches sont effectuées en équipe et la collaboration des autres élèves et de personnes-ressources du milieu est encouragée. Ensuite, l'élève construit ses réponses de différentes façons : en consultant des ouvrages et des sites spécialisés sur Internet, en observant des phénomènes physiques, en menant des expériences en atelier, en assistant à des conférences, etc. Finalement, tout au long du projet, les enseignantes rencontrent les équipes, supervisent le travail exécuté, discutent avec les élèves des moyens pour résoudre les conflits et trouver des solutions à des problèmes particuliers afin de poursuivre le projet et d'évaluer leur cheminement.

Un projet de cycle à l'école Centrale

À l'école Centrale, deux des trois enseignantes engagées dans le projet, Rachel Poirier et Michèle Lapierre, décrivent avec enthousiasme leur expérience. Pour elles, un tel projet est une première sur plusieurs plans! D'abord parce qu'elles ont réuni deux classes de deuxième année et une classe de première pendant quelques semaines, ensuite parce qu'elles ont formé des équipes en regroupant trois élèves, un de chacune des classes, et finalement – peut-être même surtout – parce qu'elles ont formé une véritable équipe de cycle. Une nouveauté, parce que pour la première fois de leur carrière elles *partageaient* leurs élèves avec deux autres enseignantes! « Vous savez ce que cela veut dire, confiera l'une d'elles. Au départ, je me sentais un peu en compétition… Je me demandais comment les enfants étaient pour me juger… s'ils étaient pour plus l'apprécier… Mon Dieu, qu'on se pose des questions… Et puis, tout le rapport de confiance qui doit s'établir entre les enseignantes qui vivent cette première expérience. On se côtoie tous les jours, mais travailler ensemble intensément tous les jours… accepter les idées des autres enseignantes… il a fallu travailler là-dessus! »

C'était une innovation pour ces enseignantes, car la structure du projet et l'organisation de la tâche ont été pensées pour accomplir des expériences en atelier. Ainsi, à partir de problématiques comme l'ombre et la lumière, la température, l'eau sous toutes ses formes et le système Terre-Lune-Soleil, les

élèves devaient manipuler du matériel pour trouver des réponses à leurs questions. Par exemple, on pouvait placer les élèves près d'une fenêtre ensoleillée et leur faire produire un arc-en-ciel avec un miroir et un bac d'eau; ou encore, comparer des volumes de neige et d'eau. C'est à tour de rôle que les élèves ont mené toutes les expériences en se présentant aux ateliers spécialisés installés dans des salles différentes. D'après les enseignantes, ce dispositif a soutenu la motivation des élèves, car ces derniers préfèrent apprendre par des expériences que par des activités écrites.

Un projet comme celui-là a réussi, car il reposait sur une excellente collaboration et coordination entre les enseignantes. Ainsi, à la fin de chacune des journées, elles se réunissaient pour faire le point sur le déroulement du projet et pour préparer du matériel didactique. Non seulement à la fin de chacune des journées… mais également durant quelques fins de semaine… De plus, des parents ont aussi contribué au succès de l'entreprise. Entre autres, le père d'une élève, qui est météorologue, est venu expliquer son travail, les divers phénomènes météo rencontrés aux Îles-de-la-Madeleine et présenter les instruments utilisés à l'aéroport comme le pluviomètre ou l'anémomètre.

L'expérience menée par ces trois enseignantes a eu un effet de halo sur l'ensemble de l'école, car des affiches réalisées par les élèves étaient exposées dans des lieux publics. Cette façon de faire a suscité l'intérêt des autres élèves de l'école pour la science et, à long terme, aura sans nul doute un effet d'entraînement sur les autres enseignantes de l'école.

Les enseignantes font un bilan positif de leur première expérience et concluent qu'elles sont prêtes maintenant à planifier deux projets de longue durée par année, un à l'automne et l'autre au printemps, et à réaliser des projets de courte durée. Elles ont constaté que cette approche favorise l'interdisciplinarité et qu'il y a des avantages à réunir des élèves de première et de deuxième année dans chaque équipe de travail.

Une foire scientifique à l'école des Iris

À l'école des Iris, la Foire scientifique a monopolisé les énergies des enseignantes et des élèves à raison de deux heures par semaine en mai et juin 2002. Trois enseignantes ont alors participé à ce projet : Nathalie Cyr, enseignante de troisième année, Dorine Renaud, enseignante de quatrième année, et Marie-Josée Bourgeois, enseignante d'une classe de quatrième et cinquième année. Pourquoi se lancer dans une telle aventure, si ce n'est

pour vivre une expérience professionnelle différente? À partir d'une suggestion de Nathalie Cyr, qui avait déjà réalisé une foire scientifique dans un autre milieu, les enseignantes ont décidé d'y faire participer tous leurs élèves. Ce projet leur est apparu comme la voie royale pour développer des compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social et de la communication ainsi que les compétences disciplinaires en sciences et technologie. De plus, le projet réalisé dans une perspective interdisciplinaire a favorisé l'intégration des compétences disciplinaires en français et en arts plastiques.

L'objectif de cette foire aux sciences était d'amener les élèves à choisir un sujet qui les intéressait et à trouver des réponses à des questions qui les préoccupent. Pour ce faire, les enseignantes ont présenté des sujets comme l'eau, la terre, l'électricité. Une séance d'animation a suivi et les élèves ont fait connaître leurs préoccupations. Les élèves ayant des préoccupations identiques ont été réunis dans un même groupe de travail. Puisque les recherches des élèves devaient être présentées en public, les enseignantes ont veillé à ce que le même sujet ne soit pas traité par deux équipes.

Différentes ressources ont été mises à la disposition des élèves : des monographies, des encyclopédies et surtout des ordinateurs pour qu'ils puissent avoir recours à Internet. À raison d'un minimum de deux heures par semaine pendant deux mois, les élèves ont appliqué la démarche scientifique pour trouver des réponses à leurs questions, construire une maquette qui illustre leur découverte et préparer une exposition où les autres élèves de l'école, les parents et les médias étaient invités. La motivation des élèves et leur engagement ont été maintenus tout au long de l'expérience. Le fait d'avoir choisi leur projet et de pouvoir le réaliser en équipe semble avoir été un facteur important. D'autre part, en cours

de réalisation, des séances collectives étaient prévues. Durant ces séances, les élèves faisaient un bilan de leurs recherches et lançaient un « appel à tous ». Dans bien des cas, des élèves d'autres équipes faisaient des suggestions ou apportaient de la documentation.

Parmi les projets réalisés, mentionnons celui d'Annabelle qui nous dira qu'un fossile « est une empreinte ou un objet pris dans la roche », que « la résine de pin à la longue ça devient de l'ambre » et que « ceux qui faisaient de la recherche étaient des paléontologues »! Dans leur projet, Stéphanie et Catherine s'intéressent au système solaire, car elles veulent devenir astronautes. La recherche leur a appris comment sont disposés les planètes, et « que le soleil va exploser dans à peu près cinq milliards d'années et va tout faire sauter ». Karina et Maude, qui étudient les fonds marins, ont découvert l'existence des *trous bleus*, soit des grottes de calcaire, des gouffres dans lesquels on trouve des stalactites et des stalagmites. Quant à Sabina et Amanda, que les arcs-en-ciel passionnent, elles ont été étonnées d'apprendre qu'il peut y en avoir les nuits de pleine lune… « mais on les voit peu ».

Un projet de cette durée ne se déroule pas sans qu'il y ait des conflits entre les élèves. Sabina et Amanda diront ceci : « Au début, on n'était pas vraiment amies, on a eu de petits conflits, on s'est parlé et on s'est dit qu'il fallait qu'on arrête ça… maintenant on s'entend bien. » Les conflits sont un signe de la découverte et de l'affirmation de l'identité. La présence et l'intervention des enseignantes ont induit un esprit de travail et d'équipe favorisant le respect mutuel.

Pour les enseignantes, la réussite de la Foire scientifique repose sur différents facteurs. En effet, amener 33 équipes à monter une telle exposition est un véritable défi. Cela suppose une collaboration de tous les instants entre les trois enseignantes mais aussi un appui de la direction et des autres enseignantes de l'école. Pour les trois enseignantes responsables de la Foire scientifique, il est essentiel d'assurer une supervision assidue du travail des élèves de manière à intervenir aux moments appropriés pour aider ceux-ci à trouver des solutions ou à les guider dans la répartition des tâches et des réalisations. De plus, il faut repenser l'organisation du travail pour différentes raisons. D'abord, de nombreuses rencontres doivent être prévues pour planifier et évaluer le déroulement du projet. Ensuite, dans une approche par projets, il n'y a plus seulement un lieu d'apprentissage unique mais plusieurs, car les élèves doivent travailler dans différentes salles, se rendre à la bibliothèque, préparer des stands dans la grande classes, etc. Il faut donc leur permettre de circuler librement dans l'école. Les enseignantes sont parfaitement conscientes que la réalisation d'un projet comme celui-là suppose ceci : « Toute l'école embarque, une enseignante seule, ça marche pas! »

Aux Îles-de-la-Madeleine, une seule école secondaire s'adresse à toute la communauté. C'est donc un lieu où se tissent des liens solides et où toute initiative est rapidement connue et valorisée. Ainsi en est-il de l'initiative prise par Sonia Lapierre, enseignante de physique et de chimie en cinquième secondaire depuis trois ans. Amener des élèves à prendre part à l'Expo-sciences et les soutenir suffisamment pour en faire participer quelques-uns aux présentations régionale, provinciale et pancanadienne supposent une détermination, un sens de l'organisation et un appui sans faille des instances de l'école et de la commission scolaire. Comment les 30 élèves de sa classe ont-ils pu présenter dix-sept projets lors de l'Expo-sciences locale? Une question d'organisation scolaire tout simplement. Aux Îles-de-la-Madeleine, l'Expo-sciences n'est pas une activité parascolaire mais est plutôt intégrée aux cours de sciences. Dans cette polyvalente, les cours de physique, de chimie et d'initiation aux techniques des méthodes scientifiques constituent un bloc fermé. Ainsi, Sonia Lapierre enseigne les trois disciplines à un seul et même groupe de 30 élèves. C'est dans ses cours que les élèves sont amenés à choisir un sujet qui les intéresse et à le développer. Grâce à son organisation de l'enseignement, M^me^ Lapierre peut consacrer un nombre suffisant d'heures à l'automne à la préparation des élèves en vue de l'Expo-sciences. C'est principalement dans le cours Techniques des méthodes scientifiques que les recherches s'effectuent puisque ce programme s'y prête bien. Ainsi, les élèves peuvent se documenter, structurer leur projet et rédiger leur rapport pour la

fin de décembre ou le début de janvier. Par la suite, ils préparent leur stand, c'est-à-dire qu'ils construisent des maquettes, trouvent les instruments scientifiques, conçoivent les affiches et rédigent la documentation nécessaire, outre qu'ils mettent au point la présentation verbale de leur expérience.

En 2001-2002, des sujets comme l'avenir de la Terre, l'ADN, les vaccins, les rayons ultraviolets, les volcans, l'oreille absolue, l'anesthésie, les éoliennes ou le sida ont été traités par les élèves. L'Expo-sciences est ouverte aux autres élèves de l'école et au grand public. C'est un événement important tant pour le sérieux des présentations que pour l'effet d'entraînement qu'il peut avoir chez les autres élèves de l'école. Comme on le sait, les projets sont évalués par un jury.

En 2001-2002, huit projets touchant treize élèves ont été choisis pour l'exposition régionale qui se tenait à Rimouski. Des huit projets, deux ont été retenus pour l'exposition provinciale qui se tenait à Sherbrooke. Deux projets pour une seule école secondaire, c'est exceptionnel! L'un des projets, celui d'Élise Salomon, « L'ultime destin », a été choisi pour l'exposition à l'échelle nationale à Saskatoon.

Pourquoi une jeune adolescente s'intéresse-t-elle à la cosmologie? Pourquoi s'intéresse-elle à l'avenir de l'Univers? Un sujet comme celui-là ne vient pas spontanément à l'esprit de tous. C'est à la suite d'une conférence donnée par Hubert Reeves aux Îles-de-la-Madeleine et qui l'a *sidérée* qu'elle s'est intéressée à la question. Boursière de la Société royale d'astronomie du Canada et de la Société d'astronomie du Québec et gagnante d'une médaille de bronze pour la catégorie dite « physique senior », Élise affirme être fière d'elle. Cependant, l'élément principal de sa participation est qu'elle a vécu une expérience inoubliable : « Au début, une recherche, ensuite une expérience de vie. À la recherche se sont ajoutés des voyages, des rencontres avec des gens intéressants [...] Je me suis fait des amis parmi les représentants du Québec, du Canada et d'Australie. Ce que je retiens le plus, c'est d'avoir connu du monde de partout. On se sentait unis. On discutait. Tout le monde est resté proche. » Cette expérience lui a aussi permis de discuter de ses préoccupations métaphysiques, du sens de la vie et du destin de l'humanité.

Sonia Lapierre croit que la fréquentation de l'Expo-sciences par les élèves du primaire et du premier cycle du secondaire a un effet positif à long terme, dans la mesure où les présentations sur des sujets aussi variés piquent leur curiosité et créent de l'intérêt pour la science. De plus, la présence des parents à cet événement semble les amener à constater que la science crée un engouement chez la majorité des élèves. Sonia Lapierre espère, qu'avec le temps, des jeunes du secondaire pourront aider des élèves du primaire à réaliser des projets et qu'une collaboration s'établira entre les enseignants du secondaire et du primaire pour sensibiliser davantage les jeunes à la science.

En somme, cette rencontre avec des enseignantes de trois écoles aux Îles-de-la Madeleine est révélatrice de leur engagement auprès des jeunes pour éveiller chez eux leur esprit scientifique. Former des élèves à la méthode scientifique ainsi que les amener à effectuer des expériences et à communiquer leurs résultats non seulement leur permet de développer des compétences mais également leur donne l'occasion de s'ouvrir à la communauté, de communiquer leur savoir et d'avoir une expérience de vie qui déborde la classe, et aussi l'école. Donner aux jeunes l'occasion d'aller plus loin, de se dépasser, c'est sans doute ce que l'on doit retenir de tous ces projets.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. Les entrevues ont eu lieu en juin 2002.

Vous remarquerez la présence dans ce numéro d'une nouvelle rubrique que vous nous avez inspirée : IMPRESSIONS.

En effet, nous avons voulu faire une place à ces textes de factures différentes, faisant part d'impressions, de coups de cœur que vous vouliez partager avec les lecteurs de *Vie pédagogique*. France Savoie innove, en nous faisant participer à cette semaine qui a marqué sa vie professionnelle, parole rafraîchissante que la magie de l'écriture nous permet de partager.

Cette nouvelle rubrique vous appartient et elle sera à l'image des regards que vous poserez, comme éducateur, sur votre quotidien.

Une semaine passionnante

J'ai vécu cette semaine des moments pédagogiques intenses en compagnie de Chantal, ma nouvelle collègue de travail, de mes petits mousses de 5 ans, avec qui j'exerce ma profession depuis déjà 33 ans, des adolescents de mon école, des parents et, finalement, avec des élèves de deuxième année qui ont décidé, malgré tous les obstacles rencontrés, d'apprendre à lire.

J'ai vécu dans l'action, avec cette brochette de personnes engagées, des projets petits et grands, riches par leurs différences, mais aussi et surtout par les effets produits sur chacun des participants et collaborateurs. J'ai ressenti un mélange de grande satisfaction et d'émotions, un besoin d'exprimer la beauté de ce vécu, de lever mon chapeau à la collaboration de ces personnes et peut-être même de formuler une certaine reconnaissance à leur égard ou tout simplement envers la vie, celle de l'école Le Bois-Vivant...

Avec la réforme, on a bien compris : la coopération est de mise... Eh bien! quand il y a plus de 25 ans qu'une personne travaille avec la même collaboratrice, qui est, par surcroît, sa meilleure amie, il n'est pas facile de la laisser partir... Cependant, une fois en poste, ma nouvelle collègue n'a reculé devant rien, tête première, elle a plongé... Et c'est là que j'ai éprouvé un savoureux plaisir à me rappeler cette belle naïveté de mes débuts, ce vigoureux dynamisme, cette fougue sans limites... À travers Chantal, c'est donc à la jeunesse que je choisis de rendre hommage puisqu'elle enrichit notre école et adoucit ainsi le départ de nos soi-disant irremplaçables collaborateurs.

Avec mes amis de la maternelle, un projet est né à partir d'un intérêt commun à la majorité de ces derniers, c'est-à-dire les clowns. Qui d'entre nous n'a pas été fasciné par ces personnages drôles et amusants, ces êtres colorés qui tantôt font rire, tantôt font peur?

Bien motivés, nous avons entrepris de sérieuses recherches dans les livres et sur Internet qui nous ont permis de découvrir l'arrivée des premiers clowns, de définir leur utilité, de bâtir notre banque de mots avec laquelle nous avons exploité la conscience phonologique. Puis nous avons bricolé un chapeau de clown et réalisé de nombreuses autres activités que je ne décrirai pas en détail ici, sinon celle qui consiste en la création d'un conte collectif, allant de sa composition à une présentation aux parents, en passant par son illustration et le montage, tout cela selon les choix des élèves.

« L'heure du conte pour les parents » faisait bien rire les enfants. C'était un peu le monde à l'envers.

au dire de certains... Nous avons donc aménagé le coin lecture, à partir de leurs suggestions, et ce, afin de recréer une atmosphère d'intimité... chaise berçante, petite table sur laquelle étaient déposés les clowns apportés pour l'exposition, quelques productions des enfants, des crayons mis à la disposition des visiteurs pour quiconque désirerait y livrer ses impressions, puis l'œuvre qui s'intitulait : *Pokemon, Tobi et Pirouette*. Également, sur les murs, on pouvait observer des peintures, des dessins et des créations variés qui composaient un décor vivant et fort chaleureux.

Nous avons donc fait parvenir notre invitation aux parents en ayant soin de mentionner que, s'ils n'étaient pas disponibles, les grands-parents, des oncles, tantes ou amis pourraient très bien jouer les substituts, question de permettre à chaque enfant de procéder à sa présentation du conte. Le message se lisait comme suit :

> « Durant la semaine du 10 au 14 février, au moment qui vous conviendra le mieux, vous frappez à la porte et votre petit clown préféré se fera un plaisir de vous présenter, dans l'intimité, le conte collectif qui fait déjà la fierté de chacun. »

Vous aurez deviné que les enfants devaient porter leur chapeau de clown, résultat de leur imagination et de leur créativité. Des semaines de préparation, et voilà que le moment attendu arrivait...

Oui, les enfants étaient prêts... Oui, ils avaient travaillé activement et avec intérêt... Oui, ils manifestaient de l'excitation quant à cette étape du projet... Comment vous exprimer les émotions vécues lorsqu'on a frappé à la porte pour la première fois? Et la deuxième, et la troisième, et croyez-moi, jusqu'à la dernière fois! Dans les yeux brillants et émus des enfants, j'ai lu de la fierté, de l'émerveillement, de la joie et de l'extase... J'ai aussi perçu de la fébrilité, un peu d'angoisse, une certaine timidité... J'ai compris dans les pas rapides et assurés la confiance qui habitait certains et dans la posture un peu crispée et une démarche ralentie, un manque d'assurance qui en freinait d'autres. Toutefois, pas un ne s'est arrêté! Tous ont relevé leur défi. Quelle fierté!

Photo : Denis Garon

Ces enfants, avec des bagages si différents, ont mené à terme un projet d'envergure. Ils méritent toute mon admiration. Ils me font vivre...

Je partage également cette opinion pour un autre groupe de mon école, soit celui du secondaire, en enseignement moral et religieux catholique, qui a réalisé un projet de bénévolat à vivre avec mes élèves. Des jeunes de 13 et 5 ans marchant ensemble pour se rendre au centre sportif, s'entraidant pour transporter patins et bagages, attacher les patins et même patiner... Quelle merveille de les voir évoluer sur glace! Je suis extasiée.

Depuis des mois, ces élèves se côtoyaient au quotidien, à cause de nos locaux adjacents, sans même parfois s'adresser la parole... Les petits les trouvaient drôlement grands et impressionnants... Ils circulaient dans nos couloirs... Ils semblaient faire partie d'un autre monde... Voilà maintenant que mes jeunes pensent différemment! Ce projet a permis de créer des liens, de prendre conscience de la gentillesse et de la serviabilité des adolescents de notre milieu. Mes élèves disent d'eux : « Ils sont drôles et amusants! », « Ils sont forts! », « Ils sont serviables! »

Très rapidement, l'idée de les remercier a été lancée. Les enfants ont choisi de concevoir une longue murale représentant cette belle association. Chacun y exprimait sa reconnaissance à l'intérieur d'une bulle.

Ce projet m'a placée devant une évidence. Il y a sept ou huit ans, ces adolescents étaient mes élèves... Comme il faisait bon les retrouver! Comme je me sentais bien! Voir ces beaux enfants devenus grands m'a comblée. Ces enfants que j'avais accueillis à 5 ans, pour leurs premiers pas dans le monde scolaire, pour leur apprentissage de la vie en groupe, pour leur permettre de s'épanouir et leur donner le goût d'apprendre. Je comprends davantage pourquoi je suis encore si captivée par mon métier.

Finalement, Renaud, l'orthopédagogue qui intervient régulièrement dans ma classe, a invité mes amis à participer à une activité de lecture avec des jeunes de deuxième année. Ces derniers avaient le mandat d'améliorer leur intonation.

Quel privilège ai-je eu de voir se jumeler ces jeunes et offrir une véritable performance! Je regardais se dérouler le scénario où, ici et là, assis sur l'immense tapis de la bibliothèque qui offrait confort et aisance, des plus grands lisaient fièrement, mettant en pratique toutes les stratégies acquises et élaborées l'une après l'autre, et où des plus petits s'y intéressaient précieusement... Certains observaient leur lecteur droit dans les yeux, d'autres, serrés contre leur conteur, suivaient l'histoire en regardant les images pendant qu'un dernier se laissait chaleureusement imprégner de cette lecture si bien livrée, la tête déposée tendrement sur l'épaule de son ami... Quel beau cadeau!

En ce vendredi 14 février, alors que partout on soulignait la Saint-Valentin, pas un chocolat, pas une rose, pas même un salaire ne venaient rivaliser avec ce bouquet de fierté, d'émerveillement et d'amour qui se dégageait de cette semaine gravée dans les meilleurs souvenirs de ma carrière. J'ai vécu des moments extraordinaires qui me permettent de dire : « Mais oui! C'est ça la passion! »

M^me^ France Savoie est enseignante à l'éducation préscolaire (5 ans) à l'école Le Bois-Vivant à New Richmond, à la Commission scolaire René-Lévesque.

En ouvrant les pages du livre d'Yves Nadon, un enseignant de première année, j'ai senti une douce fraîcheur. Puis j'ai fermé les yeux et j'ai inspiré profondément pour humer ce parfum qui caressait mélodieusement mon esprit de pédagogue. Éblouie, surprise et enchantée. Dès la lecture des premières pages, j'ai eu le goût de redevenir une élève de première année pour goûter aux plaisirs qui pouvaient se vivre dans la classe de cet enseignant passionné. Tout au long des pages de son livre, Yves Nadon explique sa philosophie de l'enseignement et sa façon de concevoir la lecture. C'est donc avec le sourire et avec un enthousiasme renouvelé que j'ai plongé moi aussi au cœur de sa classe pour y faire des découvertes intéressantes, simples et, surtout, passionnantes!

Bien que la philosophie de cet enseignant ne soit pas une recette à suivre à la lettre, car la façon d'enseigner restera toujours unique et personnelle à chacun, il reste que la réflexion et les idées que nous pouvons retirer de la lecture de cet ouvrage nous ramènent au cœur et à l'essentiel du métier d'enseignant : faire apprendre avec plaisir, en respectant le rythme de chaque apprenant. Faire apprendre avec plaisir, c'est pour Yves Nadon une multitude de petits gestes quotidiens à travers son amour pour ses élèves, qu'il considère comme uniques et exceptionnels, et aussi à travers la littérature jeunesse, son alliée pédagogique préférée.

Voyons donc quelques façons intéressantes qu'a Yves Nadon de faire **apprendre à lire** à ses élèves de première année.

En parcourant les pages du livre, j'ai eu l'impression, comme dans un rêve, d'être invitée dans une classe hors de l'ordinaire, voire un peu magique : des livres un peu partout, des recoins de lecture, des plantes, de petites tables, de gros coussins, de la couleur et des affiches partout, du matériel rigolo, la chaise de l'auteur, sans compter la présence d'un bain et d'une toilette faisant office de coins lecture, etc. En effet, la classe de M. Nadon est **une classe pour les élèves, une classe pensée et aménagée pour eux et non pour l'enseignant.** L'univers de l'enfance est palpable lorsqu'on met les pieds dans sa classe. Tout semble être pensé pour les élèves, pour leur faire plaisir et pour faciliter leur apprentissage : des affiches à leur hauteur, de la couleur et des illustrations! Chacun doit y retrouver sa place. Ce qui me plaît, c'est que la création du climat d'apprentissage qui se dégage de l'aménagement physique de sa classe **inspire d'emblée confiance aux élèves.** Ils se sentent chez eux dans cette classe où **la découverte** est possible puisque chacun peut y circuler librement et avoir accès au matériel sans contraintes. Comme on sait que l'apprentissage comporte aussi une dimension affective, la création d'un climat de classe chaleureux, unique et personnel, où le plaisir et la confiance sont au rendez-vous, est d'autant plus essentiel. Bref, **l'atmosphère de la classe** de même que **son aménagement physique** deviennent des éléments importants à considérer pour favoriser **la motivation à apprendre**. Quand on enseigne à de jeunes élèves, il faut redevenir un peu enfant soi-même et recréer un monde à leur image.

D'autre part, j'ai été beaucoup touchée en lisant le magnifique livre de M. Nadon par la confiance qu'il accorde à ses élèves, et ce, dès les premiers jours de classe. Pour lui, ses élèves sont des apprentis lecteurs et scripteurs qui possèdent des connaissances sur le monde, la langue et l'écrit. Il n'attend donc pas que les élèves aient maîtrisé les conventions du code écrit pour les faire écrire. Au contraire, il croit, et c'est ce qui est beau et vrai dans sa pédagogie, que chaque apprenant a des possibilités en lui et que, tout en commençant son apprentissage de l'écrit, il peut quand même exercer sa plume. Les élèves écrivent donc, bien qu'il s'agisse d'une écriture encore provisoire, des phrases et des histoires, dès le début de l'année. Yves Nadon s'intéresse beaucoup aux représentations de l'écrit qu'ont les élèves et travaille à partir de celles-ci. Cette pratique permet de donner du sens à l'écrit et par le fait même, à la lecture car les élèves, invités sur la prestigieuse **chaise de l'auteur**, partagent leur écrit. La tâche est signifiante et bien loin des rebutants cahiers d'exercices. Elle rend fier. Elle donne confiance, elle oblige la responsabilité et la création; et, en plus, le fait de partager ses productions avec les autres élèves crée une communauté d'apprenants qui servent de modèles aux autres. Une rigueur est exigée, car les élèves écrivent et lisent chaque jour, mais leur travail émerge de leurs propres connaissances et non d'un cahier d'exercices. L'enseignant modèle, vérifie et enseigne en même temps, tout en s'adaptant à chacun des élèves. Ainsi, pour Yves Nadon, l'élève est au centre de ses apprentissages : il construit ses connaissances et réfléchit sur ses actions et ses choix, tant en ce qui concerne la lecture qu'en ce qui a trait à l'écriture.

Cela dit, pour agir ainsi dans une classe, il faut faire confiance aux élèves et également avoir confiance en leur potentiel. Surtout, il faut croire que c'est beaucoup plus à partir de tâches réelles et signifiantes, qui se rapprochent du vécu de l'élève, que ce dernier apprendra et construira ses connaissances. Le fait d'enseigner sans considérer le manuel comme une référence de base, mais de plutôt voir l'élève comme une source d'inspiration, est tout de même une pédagogie avant-gardiste (peu d'enseignants osent encore…), mais d'autant plus adaptée à chaque élève. Yves Nadon est sans doute un excellent modèle en ce qui concerne cette pédagogie. Je lui lève mon chapeau.

La littérature pour la jeunesse : de beaux livres cartonnés, harmonieusement illustrés, drôles et où, souvent, l'histoire nous transporte dans un univers magique. Idéale pour de jeunes lecteurs? Pour Yves Nadon, la littérature enfantine est le matériel pédagogique par excellence

pour faire aimer la lecture ainsi que pour animer et allumer chez les jeunes lecteurs une passion pour le livre et la lecture. Je partage aisément son opinion et me désole, par le fait même, de constater que trop peu d'enseignants adhèrent à cette philosophie. Le manuel scolaire est encore trop utilisé. Le plaisir de lire est refréné par un enseignement des sons et syllabes, par des questions ou encore par une obligation. Peut-on faire aimer la lecture aux jeunes élèves tout en leur enseignant les principes de la lecture? Oui, dit Yves Nadon. D'abord, faire la lecture aux élèves permet de susciter une discussion, de leur présenter une variété de genres littéraires et d'auteurs, de créer des attentes, etc. Les élèves qui ont devant eux un modèle d'enseignant passionné, qui leur lit des livres passionnants, ne peuvent qu'à leur tour développer une passion. En ce sens, Yves Nadon s'avère un modèle pour ses élèves : il est si passionné par les livres que les élèves finissent eux aussi, à leur manière, par découvrir le vaste monde du livre. Aucune obligation n'est créée : seule une écoute suffit et les élèves se laissent transporter dans le rituel qu'est la lecture. C'est chaque jour que revient le **rituel de faire la lecture aux élèves** et, parallèlement à cette lecture, ceux-ci apprennent à lire à l'aide de divers petits ateliers consacrés aux stratégies de lecture, aux principales correspondances lettres-sons, à un vocabulaire global, etc. L'aspect génial de la pédagogie de cet enseignant est qu'il enseigne toujours à partir des productions des élèves ou de livres. Les notions sont vues et rappelées aussi souvent que l'occasion est possible. Yves Nadon utilise vraiment une pédagogie dite constructiviste et fait appel à l'intégration. Tout est lié, peu d'apprentissages sont décousus : tout est signifiant et concret pour l'élève.

Par ailleurs, Yves Nadon m'a grandement fait réfléchir à propos de l'évaluation. La lecture du court chapitre portant sur cette épineuse question m'a quelque peu déstabilisée : « Il n'existe aucun lien entre les notes, la qualité de l'éducation et la qualité de l'apprentissage, sinon que les enseignants qui se concentrent sur l'examen à donner le font souvent au détriment de la pensée critique, des connaissances et de l'approfondissement » (p.105). Vérité? J'y crois de plus en plus car, souvent, une épreuve n'est qu'une photo d'une performance d'un élève, prise à un moment précis, sans considérer tout ce qui peut influer sur celle-ci. Le stress et l'anxiété, l'état physique ou émotionnel, le moment de la journée, l'épreuve elle-même, le temps accordé ou encore des difficultés de concentration peuvent aisément venir fausser la performance d'un élève. Les vraies performances ou, encore mieux, les véritables connaissances d'un élève s'apprécient au quotidien, et leur valeur est d'autant plus juste puisqu'elle trace une appréciation générale des habiletés de l'élève. À mon avis, un véritable pédagogue est celui qui, au fil d'observations quotidiennes, et non à l'aide d'une seule épreuve, est capable d'apprécier le travail et surtout le progrès d'un élève.
Observations, notes aux parents, travail individuel auprès d'un élève, participation en classe, journal de lecture des élèves, travail quotidien pour ce qui est de la lecture et l'écriture permettent à Yves Nadon d'« évaluer » ou plutôt de constater des progrès chez ses élèves. Il les scrutent sans qu'ils s'en rendent compte, diminuant ainsi le stress des épreuves. N'est-ce pas merveilleux et simple à la fois? Plus de temps pour faire la lecture et pour être avec les élèves. Cet enseignant a compris que l'évaluation formelle ne donnait rien de plus aux élèves et qu'elle ne les rendait pas meilleurs. Je trouve intelligente sa manière de voir et de concevoir cet aspect de notre système éducatif. Toutefois, je me demande si cette application est véritablement possible lorsqu'on est soumis à des règlements d'école qui obligent à remettre un bulletin ou à la pression des parents qui croient encore au traditionnel bulletin. Il va de soi qu'il faut, comme M. Nadon, prendre cette liberté et avoir confiance en ses observations. Néanmoins, la mise en place de la réforme incite de plus en plus les enseignants à abolir toutes notations excessives.

En refermant le livre de M. Nadon, je le dépose délicatement sur ma table de chevet. Silencieuse, je réfléchis. La lecture de ce livre a été éclairante et elle m'a permis de plonger dans l'univers de la pédagogie au primaire. J'ai maintenant une meilleure idée de la façon dont on peut organiser une classe de premier cycle. La philosophie toute fraîche qui se dégage des pages de ce livre m'inspire beaucoup pour mes actions futures auprès des élèves en difficulté. Et comme M. Nadon, je crois moi aussi au pouvoir pédagogique de la littérature pour la jeunesse et, après la lecture de son livre, je n'ai que le goût d'ajouter quelques livres à ma petite collection qui, je le souhaite, deviendra grande…

Marie-Josée Langlois

Voilà un livre un peu spécial, parce qu'inhabituel, qui collige des poèmes écrits par des enfants francophones et anglophones du Québec ainsi que par des enfants du Mexique et de la Californie. Présentés en trois langues, français, anglais et espagnol, ces poèmes ont été composés au cours de divers ateliers de création animés par des poètes reconnus ou des enseignantes et des enseignants dans des écoles, bibliothèques ou musées. Ces textes rédigés sur des thèmes variés – la paix, les saisons, la nature, la mort, le changement et le mouvement, le rêve, la pluie, etc. – révèlent la sensibilité et l'imaginaire riche de ces enfants. Invités à jouer avec les mots et les images, ceux-ci auront soulevé, au terme de la démarche, un coin du voile sur leur monde intérieur peuplé d'émotions et leur vision du monde qui les entoure. De la sorte, leurs créations portent l'empreinte de leur expérience personnelle ainsi que de l'environnement culturel où se moule cette expérience.
Ce recueil illustre de belle façon la pertinence des ateliers d'écriture pour soutenir la créativité et la fréquentation de la langue dans son aspect esthétique. Il peut être un outil pédagogique intéressant pour l'enseignant ou l'enseignante qui désire travailler l'expression poétique avec ses élèves. Il est fort probable que nos jeunes se reconnaissent dans ces poèmes qui témoignent du regard d'autres jeunes sur les êtres et les choses et, qu'à leur tour, ils et elles s'en sentent stimulés et soient tentés par l'aventure de l'écriture. En outre, l'œuvre *Tournesol* peut contribuer à l'ouverture sur le monde et, plus précisément, à une sensibilisation aux réalités que vivent d'autres enfants ailleurs, ce qui est également approprié dans la formation de l'élève.

Marc-Yves Volcy

1. Les personnes qui souhaiteraient se procurer cet ouvrage pourront le faire en écrivant à l'adresse électronique suivante : hhazelton@earthlink.net.

Ce livre scientifique est un tour de force, car l'auteur, dans un texte riche et explicite, définit clairement la compétence en la distinguant de la capacité et de l'habileté. Un bref historique du concept situe le lecteur et introduit bien les propos

subséquents de l'auteur. Dans un langage juste et précis et par des tableaux simples et clairs, M. Jonnaert démontre la portée et le sens d'une approche par compétences; il souligne le lien entre le développement des compétences et les situations d'apprentissage; il concède une place prépondérante à la situation d'apprentissage, l'élément-clé d'une telle approche, puisqu'elle a un « caractère à la fois global et spécifique » (p. 47). L'auteur établit un rapport tacite entre le développement des compétences et le socioconstructivisme. Il décrit également le dépliage de la compétence en illustrant les correspondances entre situation, compétence, capacité et habileté. Dans le dernier chapitre, l'auteur justifie le rapport entre les dimensions constructiviste, interactive et sociale de l'apprentissage. Cet ouvrage apporte un éclairage judicieux aux individus qui veulent mieux comprendre les enjeux actuels de la réforme. Un outil de référence.

Donald Guertin

Ce petit livre de 55 pages, sans prétention, « se veut simplement un recueil de trucs concrets et facilement applicables pour le suppléant d'une école primaire ou secondaire ».

Le texte est divisé en neuf parties. Par exemple, *Petit étudiant deviendra enseignant* fournit quelques suggestions pour la recherche d'un emploi dans le monde de l'enseignement (visites à faire, entrevues, etc.). *Un rôle de première classe* décrit, en prodiguant plusieurs recommandations, une journée type de suppléance, et ce, de la préparation (habillement, dîner à apporter, porte-documents, etc.) à la première impression. « *La règle d'or est de rester calme. Caaalllmmmme.* » Les sous-titres de la section *Quelques cas typiques* sont révélateurs : *Le geignard, Le « je m'en fous » ou l'enfant Teflon, Le comique, Le menteur, L'obstinéneux, L'agressif, Le bizarre.* Dans d'autres rubriques, les auteurs proposent *Six recettes éprouvées, Des choix pédagogiques* et la dernière, *La conscience du travail bien fait*, aborde le thème de la déontologie.

Il s'agit bien ici d'un ensemble de « *trucs* », présentés avec humour, qui pourraient s'avérer utiles pour les enseignantes et enseignants suppléants. On suppose évidemment que ces candidats à l'enseignement auront, par ailleurs, réfléchi sur le sens profond de leur profession!

Thérèse Des Lierres

Événement à venir

L'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA) annonce la tenue de son 29e congrès les 25, 26 et 27 mars 2004, à Montréal, à l'hôtel Hilton Montréal Bonaventure. Le congrès aura pour thème *Cultiver sa capacité d'apprendre tout au long de la vie*.

On présentera divers ateliers portant sur les difficultés et les troubles d'apprentissage qui peuvent exister de la petite enfance à l'âge adulte ainsi que sur les pratiques orientées vers la réussite de tous.

Renseignements et inscriptions :
Tél. : (514) 847-1324, poste 27
www.aqeta.qc.ca
congres@aqeta.qc.ca

Site Internet

Cet article s'ajoute au dossier du présent numéro pour témoigner du dynamisme de la Beauce.

On le savait, en voici la preuve.

Un gouvernement étudiant en bonne et due forme, où Vivre-ensemble et citoyenneté prend tout son sens dans la mise en place de conditions favorisant l'apprentissage de compétences en histoire qui touchent au parlementarisme.

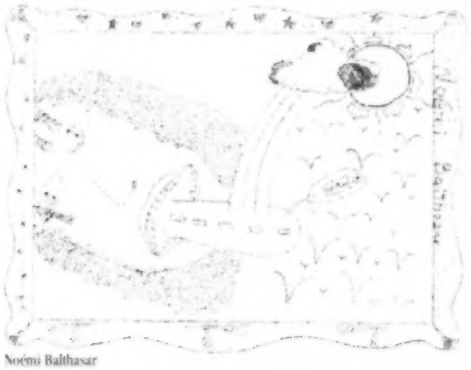
Mme Escrivá nous décrit un modèle d'organisation qui a permis d'intégrer les domaines généraux de formation dans son milieu.

Un état de la situation du programme de recherche ministériel sur la persévérance et la réussite scolaires, qui vise le développement, la réalisation et la diffusion de résultats pouvant éclairer cette question préoccupante pour le milieu scolaire.

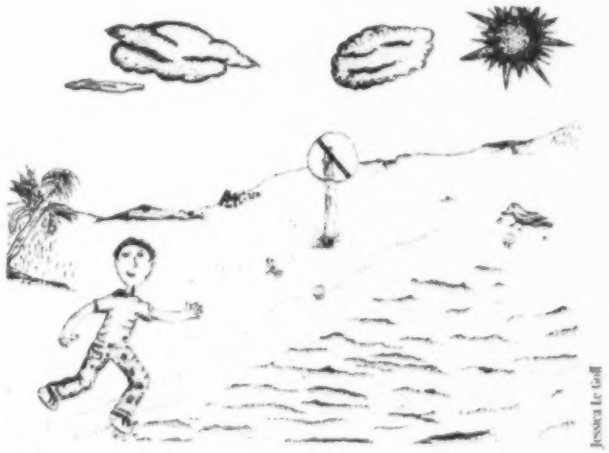
L'auteur nous résume ici, à partir des points de vue exprimés par des agents du milieu scolaire, les aspects qui entrent en jeu dans la mise en place d'une réforme comme celle que nous vivons.

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de M. Stéphane Lauzon, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été effectuées par des **élèves du Collège Marie-Clarac.**

« Au début de janvier, une de mes petites élèves ne se sentait pas bien. Elle est allée voir l'infirmière et est revenue en classe. Elle me dit : "je dois retourner à la maison, je fais pas mal de fièvre." Un élève qui l'entendit me dit alors : "Oh, elle doit faire au moins *40 km* de fièvre!" »



Noémi Balthasar



« Cet été, à la mer, j'ai couru après *une miette*, mais elle s'est envolée. »

Jessica Le Goff

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse via le nouveau site Internet de la revue. **http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca**

❑ **ABONNEMENT** — ❑ **CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS DU QUÉBEC**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (réabonnement)

Nom

Prénom

N° rue, route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **ABONNEMENT** — ❑ **CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS À L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS (devise canadienne)	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA